تعليم المفردات للناطقين بغير العربية (دراسة تطبيقية)

كتاب " نون والقلم " نموذجًا

إعداد

هبة محمّد صالح حمّاد

المشرف

الدكتورة سهى فتحي نعجة

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنيّة

آذار، ٢٠١٣ م

نموذج ترخيص

أنا الطالبة: هبة محمد صالح حماد أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تعليم المفردات للناطقين بغير العربية (دراسة تطبيقية) كتاب "نون والقلم" نموذجا.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: هبة محمد صالح حماد

التوقيع: هبة حماد

التاريخ: ١١/٣/٢٠١٣م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الدراسة " تعليم المفردات للناطقين بغير العربية (دراسة تطبيقية)؛ كتاب "نون والقلم" نموذجًا " وأجيزت بتاريخ ٤ / ٣ /٢٠١٣م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة سهى فتحي نعجة، مشرفة أستاذ مشارك في النحو والصرف والمعجم	....
الدكتورة هاديا خزنة كاتبي، عضواً أستاذ مشارك في تعليم العربية للناطقين بغيرها	....
الدكتورة حنان إسماعيل عمايرة، عضواً أستاذ مشارك في النحو والصرف	....
الأستاذ الدكتور وليد أحمد العناتي، عضواً أستاذ في اللسانيات التطبيقية (جامعة البترا)	....

الإهداء

أمّا قبلُ، فإنّي أهدي ثمرة جهدي المتواضع:

إلى السيد أنور العتيقي ذي اليد العليا في نشر العلم، ودَعْم طالبيه ابتغاء وجه الله تعالى، وطمعًا في آخرة تبقى.

وإلى والدي الذي أنارَ دربي بشغف العلم وحبّه، وبذل الغالي والنفيس في سبيل وصولي لقمم العلم والتعلّم، أمدّ الله في عمره.

وإلى والدتي التي علّمتني أن أكتب ما يستحق القراءة، وأنّ وصولي متاخرة خيرٌ من أن لا أصل، أطال الله بقاءها.

وإلى محمّد زوجي العليّ خُلُقًا، المحمود سيرةً، الصبور على دوام الترحال لأبلغ الهدف.

وإلى إخوتي سندي وذخري.

الشكر والتقدير

الشكر لله تعالى من قبل ومن بعد، أمّا بعدُ:

فإنّي أتقدّم بالشّكر والعرفان إلى الدكتورة سهى فتحي نعجة التي علّمتني أن أحيا بحبّ المفردة، فتنعكس على وجنتيّ قبل فِيَّ، الأستاذة المسكونة بحبّ العلم، والمتحلية بلباس المعرفة، التي صبرت عليّ، وظلّت تغرس فيّ حب العربيّة والبحث العلميّ، فكانت نِعْمَ المعطية، ونِعْمَ المشرفة.

والشّكر لأستاذتي الدكتورة هاديا خزنة كاتبي، الرفيعة الخُلق، التي أشرُفُ بانْ أكون ممّن لهم نصيب في التّتلمذ عليها مُناقِشةً لما عُرف عنها من حصافة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.

والشّكر لأستاذتي الدكتورة حنان عمايرة، الراسخة علمًا وبيانًا، التي اغتنيتُ بعلمها بدوام الاستماع إلى حواراتها ومداخلاتها في المنابر العلميّة.

والشّكر الشّكر لأستاذي الأستاذ الدّكتور وليد العناتي، صاحب الرؤية اللسانيّة التربويّة المنهجيّة قلمًا ولسانًا، حيث كتبه وأبحاثه ظلّت منافذ نوري في هذا البحث.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحـــة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـــ
الملخص باللغة العربية	ي
محتوى الدّراسة	ك
المقدّمة **مقدمة الدراسة وأهميتها**	١
مشكلة الدراسة	٢
أهميّة الدراسة	٣
أهداف الدراسة	٣
الدراسات السابقة	٤
منهج البحث	٥
الفصل الأول **تسييق الدوالّ لمتعلّمي اللغات الأجنبيّة الناطقين بغير العربيّة**	٧
المبحث الأول: علم اللغة الاجتماعيّ	٨
أوّلاً: واقع اللّغة الاجتماعيّ	٨
ثانيًا: اللغة والسياق	١١
ثالثًا: الحقيقة والمجاز بين التصور والتطبيق	٢٠
المبحث الثاني: المفردات ودورها في تنمية الثروة اللغوية	٢٢

الموضوع	الصفحـــة
أولاً: مصادر إغناء الذخيرة اللغويّة	٢٣
ثانيًا: معايير اختيار المفردات	٢٦
ثالثًا: تقسيم المفردات	٢٨
رابعًا: المفردات وطرق تدريسها في ضَوْء تقاطعات آلياتها وأساليبها	٣٠
خامسًا: وسائل إجرائيّة لتعليم المفردات	٣٣
سادسًا: مبادئ وتوجيهات متوخاة في تدريس المفــردات العربيــة لغيــر الناطقين بها	٣٥
المبحث الثالث: الكفايه التواصليـــّة والكفاية اللغويـــّة	٣٧
أولاً: نحو مفهوم إجرائي للكفاية اللغوية	٣٧
ثانيًا: الكفاية والأداء	٤٠
ثالثًا: الكفاية اللغوية في ضَوْء المستويات اللغوية	٤١
المبحث الرابع: الصعوبات والمشكلات الكامنة في أنظمة اللغــة العربيــة التي تواجه الطالب الأجنبي عند تعلّمه مفردات اللغة العربية (اللغة الهدف)	٤٤
أولاً: صعوبات في المستويات اللغوية	٤٦
ثانياً: أهمّ العوائق والمشكلات الصرفية التي تعتــرض طريــق الــدارس الأجنبيّ	٥٠
الفصل الثاني **مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربية:**	**٥٥**
المبحث الأوّل: مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربية	٥٦
أولاً: مفهوم المنهاج بين القديم والحديث	٥٦
ثانيًا: عناصر بناء منهاج تعليم المفردات العربية	٥٧

الموضوع	الصفحة
ثالثًا: الأسس العامّة اللازمة في بناء منهاج تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها	٥٨
رابعًا: أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها على حدّ سواء	٥٨
خامسًا: مستويات تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها	٦٠
سادسًا: كيفيّة تقديم المفردات العربيّة في المناهج المخصصة للطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها	٦١
المبحث الثاني: المهارات اللغوية واكتسابها بين النظرية والتطبيق	٦٦
أ. مهارة الكتابة	٦٧
ب.مهارة القراءة	٦٨
- مستويات تعليم مهارة القراءة	٦٩
- طرق تدريس مهارة القراءة	٧٠
- الاستراتيجيّات الحديثة في تعليم مهارة القراءة	٧٦
ج. مهارة المحادثة:	٧٧
- مستويات المحادثة	٧٨
- أسس مهارة المحادثة	٧٩
د. مهارة الاستماع	٨٠
- تدريس مهارة الاستماع	٨١
- أنواع الاستماع	٨١
المبحث الثالث: الألعاب اللغوية وتنمية الحصيلة المفرداتيّة	٨٤
تصنيف الألعاب اللغويّة في ضوء نوع المهارة وكيفيّة أدائها:	٨٦

الموضوع	الصفحــة
أ. ألعاب تتصل بنوع المهارة اللغوية وطبيعتها	٨٦
ب. ألعاب تتصل بكيفية أداء المهارة:	٨٦
– لعبة الكلمات المترادفة	٨٧
– لعبة الكلمات المتضادّة	٨٧
– لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد	٨٨
– لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها	٨٩
– لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة	٨٩
– لعبة الكلمات التي يوجد بينها حرف واحد	٨٩
– لعبة الكلمات المتحدة الموضوع	٩٠
– لعبة ملء الفراغات	٩١
– لعبة الكلمات المتقاطعة	٩١
– لعبة مثلث الحروف	٩٢
– لعبة الأحرف المبعثرة	٩٣
– لعبة أنصاف الكلمات	٩٤
– إعطاء وصف مفصّل عن المفردة المطلوبة (إيجاد الكلمة الضائعة)	٩٥
الفصل الثالث **دراسة تطبيقية؛ كتاب (نون والقلم) نموذجًا**	**٩٦**
توصيف كتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعي	٩٧
منهجيّة بناء كتاب (نون والقلم)	٩٩
الوسائل والأساليب التي اعتمدها الشافعي بشكل لافت لتقديم مفردات كتابه	١٠٦
معايير خاصة بالمفردات	١١٠

الموضوع	الصفحــة
معايير تحليل مهارة الكتابة في كتاب (نون والقلم)	١٢٠
معايير تحليل مهارة القراءة في كتاب (نون والقلم)	١٢٨
معجم الكتاب: قائمتا المفردات والأفعال الواردة في الكتاب	١٣٢
تحليل الجزء الثاني من سلسلة كتاب (نــون والقلــم)، مهــارة الاســتماع والمحادثة	١٣٢
معايير تحليل مهارة الاستماع في كتاب (نون والقلم)	١٣٤
معايير تحليل مهارة المحادثة في كتاب (نون والقلم)	١٣٤
تقييم النسختين الإلكترونيتين المساندتين لكتاب (نون والقلم)	١٤٨
الخاتمة	١٥٥
النتائج والتوصيات	١٥٦
قائمة المصادر والمراجع	١٥٧
الملخص باللغة الإنجليزية	١٦٣

تعليم المفردات للناطقين بغير العربيّة (دراسة تطبيقيّة)

كتاب " نون والقلم " نموذجًا

إعداد

هبة محمّد صالح حمّاد

المشرف

الدّكتورة سهى فتحي نعجة

الملَخّص

أكّدت هذه الدراسة ضرورة تزويد متعلّمي اللّغة العربية من الناطقين بغيرها بحصيلة مفرداتيّة لغويّة تعينهم على التواصل اللغويّ، ونهضت بالكشف عن معايير انتقاء المفردات في المستويات التعليميّة المختلفة، وتعليم المفردات على وفق حقولها الدلاليّة.

واستأنست الدراسة بمواضعات المنهجين الوصفيّ والتطبيقيّ في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية، وبيّنت أهميّة الأضداد والترادف، واستثمار الصورة، وتسييق المفردات في إغناء الحصيلة اللغويّة.

واتّخذت الدراسة من كتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعيّ نموذجًا لتبيّن آليّة تعليم المفردات للناطقين بغير العربية بوصفه كتابًا حديثًا مؤسّسًا على منهجيّة علميّة تربويّة وظيفيّة في مهارات اللغة الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

وخَلُصت الدراسة إلى ضرورة إغناء الحصيلة اللغوية للناطقين بغير العربية بمفردات تختار على وفق معايير متعددة أبرزها الشيوع، والشمول، والأهميّة، والانتشار، والقرب والملاصقة للواقع أي انتقاء المفردات الطبيعيّة لا المصنوعة المتكلّفة، والتدرّج من السهل إلى

الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، وتقديم المفردات الحقيقيّة على المجازيّة، وسهولة النطق والكتابة. كما خلصت الدراسة إلى أهمية تعليم المفردات في مناهج تعليم العربية للناطقين في ضوء السّياق، ومعجمة المفردات الجديدة في كل مستوى، ومراعاة مستوى المتعلّمين، وتطوير أداء المعلّمين، والاستفادة من الألعاب اللغوية، والتكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم.

محتوى الدراسة:

علم اللغة الاجتماعيّ، اللغة والسياق، الحقيقة والمجاز، المفردات ودورها في تنمية الثروة اللغويّة، الحصيلة المفرداتية، الحصيلة اللغوية، الكفاية التواصليّة، مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربيّة، المهارات اللغوية واكتسابها، الألعاب اللغويّة، دراسة تطبيقيّة؛ كتاب (نون والقلم) نموذجًا.

المقدّمة

(مقدّمة الدّراسة وأهميّتها)

المقدّمة

مقدمة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة:

الحصيلة المفرداتيّة (المعجميّة) أسّ الحصيلة اللغوية التي يعوّل عليها في تحقيق الكفاية التواصليّة لمتعلمي اللغات، وتغدو مناهج تعليمها في اللغات الأجنبية على اختلاف منطلقاتها اللسانيّة إحدى القضايا التي تستأهل البحث والدراسة، وعليه تنهض هذه الدراسة بالكشف عن مناهج تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها (كتاب نون والقلم) نموذجًا عبر محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مفهوم الحصيلة المفرداتية؟
٢. ما مفهوم الحصيلة اللغوية؟
٣. كيف تتضافر المستويات اللغوية في تحقيق الكفاية التواصليّة؟
٤. ما مناهج تعليم المفردات في اللغات الأجنبيّة؟
٥. ما أثر تسييق الدوالّ على الحصيلة المفرداتية بخاصة، واللغوية بعامة؟
٦. كيف تسهم نظرية الحقول الدلاليّة في إغناء المعجم اللغويّ الفرديّ؟
٧. كيف نقيم تجربة كتاب (نون والقلم) في تعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها في ضَوْء مناهج تعليم مفردات اللغات الأجنبيّة؟

أهميّة الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في محاولة التأسيس لمنهجيّة مضبوطة – قدر الإمكان – في تعليم المفردات في اللغات الأجنبيّة بعامّة، والعربية بخاصّة عبر تقييم بَعْض المناهج المتبعة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة.

أهداف الدراسة:

١. تزويد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بحصيلة لغوية تعينهم على التواصل اللغوي والعام.
٢. الكشف عن معايير اختيار المفردات في تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستويات التعليمية المختلفة.
٣. بيان أثر تسييق الدوالّ اللغوية على الكفاية التواصليّة.
٤. بيان أثر تعلم العربية لأغراض خاصة في تحديد الحقل الدلاليّ للمفردات المتعلّمة.

الدراسات السابقة:

١. خالديّة، سليم(١٩٩٩م)، المفردات، نوعيتها واختيارها وخصائصها وطرق عرضها في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبيّة، وقائع الندوة السنوية الثالثة لمعهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا، معهد العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا.

إذ نهضت هذه الدراسة في الكشف عن التداخل اللغوي في استعمال المفردة الواحدة بين اللغات الأجنبيّة واللغة الأمّ للدارس الناطق بغير العربية، وأولت المواقف الطبيعية التي لها الدور الفعال في استعمال المفردات وعنايتها، وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة وهرميتها المتصل في هذا البحث إلاّ أنها أهملت مبدأ الشيوع، كما لم تحدد المعيار الذي يتمّ على أساسه اختيار المفردات.

٢. فولس، كيث، مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات: تطبيق أبحاث اللغة الثانية في التدريس، ترجمة: إبراهيم بن رافع القرني، راجعه وعرضه: وليد العناتي.

هدفت هذه الدراسة إلى تعليم مفردات اللغة الأجنبيّة للناطقين بغيرها، ومزجت بين النظريّ والتطبيقيّ، وأسبغ الباحث خبرته في دراسته، كما عرضت الدراسة عددًا من الآراء الخاطئة حول أهميّة المفردات ومنزلتها في درس اللغة الأجنبيّة وسرد مجموعة من الآراء الخاطئة حول طرق تدريسها. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة وصلتها الوثيقة ببحثي إلاّ أنّها أخذت تعالج المفردة من حيث المرادف والمعنى الضمنيّ وطريقة الكتابة وطريقة النطق والفصيلة النحويّة من غير أن تقف على آليّة ممنهجة في تعليم المفردات، كما لم تقف على دور معيار الشيوع في تعليم المفردات.

٣. كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانيّة تربويّة (٢٠٠٩م)، وليد العناتي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مطابع جامعة أم القرى.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتاب نون والقلم في ضوء الرؤى اللسانية والتربوية، فنهجت منهجًا تطبيقيّا في تقديمها للمفردات والمعجم، وطريقة الكتاب ومنهجه، وإخراجه الفنيّ، وطريقة تقديم المفردات عبر الألعاب اللغوية.

وتعدّ هذه الدراسة وثيقة الصلة بدراستي؛ إذ فتحت لي منافذ كثيرة في كيفية تناول كتاب (نون والقلم) بجزئياته كافة، وتقديم المفردات العربية للناطقين بغيرها في هذا الكتاب.

وتفترق دراستي عن هذه الدراسة في أنّ دراستي كثّفتْ الحديث عن آليّات تعليم المفردات في كتاب (نون والقلم) مقارنة بينهُ وبَيْن آليّة تعليم المفردات في مناهج تعليم العربيّة للنّاطقين بها في المستويات الثّلاثة الأولى.

منهج البحث:

واستأنس البحث بمواضعات المنهجين الوصفيّ والتطبيقيّ في الكشف عن مناهج تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها، وتقييمها.

وجاءت هذه الدراسة في مقدّمة وثلاثة فصول: اشتمل الفصل الأول منها على تسييق الدوالّ لمتعلمي اللغات الأجنبية الناطقين بغير العربية من حيث الحصيلة المفرداتيّة، والحصيلة اللغويّة، وصولاً إلى كفاية تواصليّة، وجاء الفصل الأول في أربعة مباحث، على النحو الآتي:

المبحث الأول: واقع اللغة الاجتماعيّ، إذ ناقش موضوع اللغة والسياق، وميزات المنهج السياقيّ، والحقيقة والمجاز بين التصور والتمثل. أما المبحث الثاني: فكان بعنوان: المفردات ودورها في تنمية الثروة اللغوية حيث نهض بالحديث عن مصادر إغناء الذخيرة اللغوية، علاوة عن حديثه عن معايير اختيار المفردات وانتقائها وطرق تدريسها في ضَوْء تقاطعات آليّاتها

وأساليبها. وتحدّث المبحث الثالث عن الكفاية التواصليّة والكفاية اللغويّة، وأما المبحث الرابع فتناول الصعوبات والمشكلات الكامنة في أنظمة اللغة العربية التي تواجه الطالب الأجنبيّ عند تعلمه المفردات العربية.

أمّا الفصل الثاني فَوُسِمَ بمناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربية إذ روعي فيه كيفية تصميم منهج للطلبة الناطقين بالعربيّة والناطقين بغيرها، مع عقد مقارنة في كتب تعليم منهاج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة المبتدئة الأولى التي تدرّس في الأردنّ، وكشفت هذه المقارنة كيفية تقديم المفردات العربية للطالب في المستوى المبتدئ مقارنة مع ما جاء به كتاب (نون والقلم). وكشف هذا الفصل عن المهارات اللغوية التي يكتسبها الطالب لتكوين ملكة لسانه، وأسهب في الحديث عن الألعاب اللغوية التي استثمرت في تقديم المفردات العربية.

وجاء الفصل

الثالث دراسة تطبيقيّة لكتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعيّ. فتناوله بالوصف والتّحليل والتقييم في ضَوْء النّسختين الورقيّة والإلكترونيّة.

الفصل الأوّل

(تسييق الدّوالّ لمتعلّمي اللّغات الأجنبيّة الناطقين بغير العربيّة)

الفصل الأول

تسييق الدوالّ لمتعلّمي اللغات الأجنبيّة الناطقين بغير العربيّة

المبحث الأول: علم اللغة الاجتماعيّ

أوّلاً: واقع اللّغة الاجتماعيّ:

يضاهي البحثُ اللغويّ البحث الإنسانيّ، وتواكب اللغة ضماناً للإنسان في تحقيق الآمال، والكشف عن الإمكانات، ويضارع البحث اللغويّ الإنسانيّ ــ إن صح لنا التعبير ــ مطاردة التقدم البشري؛ حيث تكون المجتمعات ذات المصالح والمنافع المشتركة والمتبادلة من خلال إقامة جسر عبور يتخذ من اللّــغة وسيلة للتفاهم فيما بين بني البشر. ويضمن هذا الجسر المودة والترابط والوفاء؛ فاللغة لصيقة بالإنسان في مختلف جوانب حياته، تكمن في استعمالها وسيلة للتفكير وأداة للثقافة.

وتعدّ اللغة مرآة الشعب، ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحيّ، وعنوان وحدته وتقدمه.

وتحيلنا الــلّــغة التي تحيطنا من كل حدب وصوب إلى إدراك العالم الذي نحياه، فبواسطتها تُحدّد المسافة بيننا وبين واقعنا، وتعدّ أداة تعاملنا مع هذا الواقع التي نحيل بها المحسوس إلى المجرد، ونجسّد المجرد في صورة المحسوس وهيئته، فهي الجسر الواصل بين خصوصيّة الذات وعموميّة الموضوع؛ حيث تترجم ما في ضمائرنا من معانٍ لتستحيل إلى أدوات تشكل الحياة ــ كما يقول ابن خلدون في مقدمته ــ [1]، وتوجه أداء المجتمع، وسلوك

---

1 ابن خلدون (٨٠٨ هـ)، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص ٦٢٢

أفراده وجماعاته ومؤسساته. واللغة عنوان الإنسان الاجتماعي حيث الكشف عن طبقته وجذور نشأته وعقليته وميوله الفكرية.

ولا يمكننا فهم اللغة وقوانين تطورها بمعزل عن حركة المجتمع الناطق بها؛ لأن في اللغة من الإنسان فكره وطرائق تفكيره، وفيها من المجتمع أي العالم الخارجي للإنسان تنوعه وألوانه، لذا تعدّ اللغة المرأة التي تغزل النسيج الاجتماعي في إقامة علاقات وفاقٍ بين أفراد المجتمع وجماعاته.

واللغة سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة أداة يستطيع الإنسان بواسطتها التفاهم مع غيره من أفراد مجتمعه في مواقفه الحياتية المختلفة، فمن خلالها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره ممن يتعامل معهم، وعن طريقها يعرف أفكار غيره وأحاسيسهم وحاجاتهم.

واللغة مجموعة من النظم المجردة تجريدًا عاليًا ذات إنتاجية غزيرة تمكّن المتكلم من صوغ جمله وعباراته صوغًا صحيحًا بما يلائم البيئة التي يعيش فيها، فيتم الفهم والإفهام.

واللغة هي التي تغزل النسيج المجتمعيّ في شبكة من العلاقات التي تقيمها بين أفراد المجتمع؛ فلا وفاق بلا لغة، ولا مجتمع بلا وفاق. ومثلما تساهم اللغة في صياغة المجتمع، يساهم المجتمع في صياغتها، حيث تؤكّد الفلسفة اللغوية الحديثة أنه لا يمكن التصدي للإشكاليّة اللغوية بصفة عامّة، ومعضلة المعنى على وجه الخصوص، دون رصد اللغة وهي تعمل في سياقها الاجتماعيّ الأشمل.

ويؤكّد ج. ر.فيرث J.R.Firth[1] هذه النّظرة الاجتماعيّة إلى اللغة بقوله: " لنبدأ بأن نعتبر الإنسان ليس مفصولاً عن العالم الذي يعيش فيه، إنّه ليس إلاّ جزءًا منه، إنّه ليس موجودًا ليفكّر فيه، ولكن ليعمل ما يناسب، وذلك يقتضيه أن يمتنع عن العمل في الوقت المناسب أيضًا، وهذا ينطبق على أهمّ نشاط اجتماعيّ للإنسان، ونعني به دفع الهواء، وآذان الآخرين إلى الاضطراب بواسطة ما ينطقه، فكلامك ليس تحريكًا للّسان وحسب أو اهتزازًا في الحنجرة؛ إنّه أكثر من ذلك نتيجة لعمل العقل في تأدية وظيفته كمدير للعلاقات لتحفظ عليك سيرك في المحيط الذي تعيش فيه. [٢]

وتُجلّي أقوال فيرث Firth النظرة الاجتماعيّة للغة التي تبيّن مدى الترابط بين الإنسان ولغته، وهذا يخوّلنا أن نؤكّد " أنّ الإنسان لغة، وأنّ الإنسان بدون لغة لا يتمتع بالإنسانيّة الكاملة؛ فاللغة قطعة من الحياة نشأت فيها، وسارت معها، وتغذت بغذائها، ونهضت بنهوضها، وركدت بركودها... " [٣] ففي كل مجتمع تؤدي اللغة دورًا ذا أهمية أساسية بوصفها أقوى الروابط بين أعضاء ذلك المجتمع، وهي في الوقت نفسه رمز حياتهم؛ إذ هي في مرونتها تصلح لاستعمالات

---

1 جون روبرت فيرث (ت ١٩٦٠م)، أستاذ علم الاجتماع اللغوي، أو علم اللغة العام في بريطانيا، ولد في يوركشير، درس التاريخ، وكان أستاذ اللغة الإنجليزية في جامعة البنجاب، تخرج على يده عدد كبير من مدرسي علم اللغة كما عكست أعمالهم أفكاره، وانتقل فيرث إلى قسم علم اللغة في مدرسة الدراسات الإفريقية والشرقية، وله أبحاث عديدة حول عدد من اللغات الهندية، ويعدّ أستاذ علم اللغة العام في بريطانيا، وهو من رواد مدرسة لندن، للمزيد ينظر: شامبسون، جيفري(١٩٩٣م)، المدارس اللغوية؛ التطور والصراع، ط١، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ، بيروت، ص ٢٢٣.

2 نهر، هادي (١٩٩٨م)، اللّسانيّات الاجتماعيّة عند العرب، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ص ١٨.

3 فندريس (١٩٥٠م)، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مطبعة لجان البيان العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٧.

متشعبة، وتقف موقف الرابطة التي توحد أعضاء الجماعة، فتكون العلاقة التي بها يعرفون، والنسب الذي إليه ينتسبون.

ويرى مالينوفسكي Malinowsky[1] أن وظيفة اللغة تتجاوز كونها مجرد وسيلة للتفاهم أو للتوصيل؛ إنها حلقة في سلسلة النشاط الإنسانيّ المنتظم، وهي جزءٌ من السلوك الإنساني، وضربٌ من العمل، وليست أداة عاكسة للفكر. وهي ليست ضرورة للحياة فحسب؛ وإنما ضرورة للاجتماع لأنها نتاج الجماعات، ومقتضيات العمران، تنشأ في أحضان المجتمع، ولهذا " صارت واحدة من أقوى العرى التي تربط الجماعات... " [2].

ثانيًا: اللغة والسياق

واللغة ظاهرة اجتماعية شديدة الارتباط بثقافة الشعب الذي يتكلمها، وهذه الثقافة في جملتها يمكن تحليلها بواسطة حصر أنواع المواقف الاجتماعية المختلفة التي يسمى كل منها "مقامًا"؛ فمقام الفخر غير مقام المدح، وهما يختلفان عن مقام الدعاء والتمني و...، وكان من رأي البلاغيين أن "لكل مقام مقالاً "؛ لأن صورة المقال تختلف في نظرهم بحسب المقام، وما إذا كان يتطلب هذه الكلمة أو تلك، وهذا الأسلوب أو ذاك من أساليب الحقيقة والمجاز أو الإخبار أو الاستفهام. ومن عباراتهم الشهيرة في هذا الصدد قولهم: " لكل كلمة مع صاحبتها مقام " [3]

وفكرة المقام هي المركز الذي يدور حول علم الدلالة الوصفية، وهو الأساس الذي ينبني عليه الوجه الاجتماعيّ للمعنى، وهو الوجه الذي تتمثل فيه العلاقات والأحداث والظروف

---

1 برونيسلو مالينوفسكي(ت١٩٤٢م)، أستاذ الأنثروبولوجيا الوصفية الاقتصادية في مدرسة لندن، هو بولندي ذو أصول أرستقراطية، قام بعمل بحث ميداني على الثقافة البدائية في جزر "تروبرياند" في شرق غينيا، أولى وظيفة اللغة عنايته الخاصة، بوصفها أفكارًا منقولة من رأس المتكلم إلى رأس المستمع، للمزيد ينظر: سامبسون، جيفري، ص ٢٣٣-٢٣٦.

2 فندريس، اللغة، ص ٣٥

3 حسان، تمام (١٩٨٥م)، اللغة العربية معناها ومبناها، ط٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ٣٧٧

الاجتماعيّة التي تسود ساعة أداء "المقال". ومن المعروف أن إجلاء المعنى مع المستوى الوظيفيّ (الصوتي والصرفي والنحوي)، وعلى المستوى المعجمي فوق ذلك لا يعطينا إلا (معنى المقال) أو (المعنى الحرفي) كما يسميه النقاد، أو معنى (ظاهر النص) كما يطلق عليه الأصوليون.

وفي ذلك يقول تمام حسان: " ولقد سبق لنا عند الكلام عن الجملة الهرائية أنّها مكتملة الوظائف، ولكنها تفتقد العلاقات العرفية والمعجمية لأنها ليست مكونة من كلمات ذات معنى. وكذلك تفتقد العنصر الاجتماعي وهو (المقام)، ولقد كان اكتمال الوظائف سببًا في قدرتنا على إعراب الجملة؛ ولكن قصورها معجميًا واجتماعيًا حال بينها وبين أن تكون نصًا عربيًا مفهومًا. وكذلك الأمر حين تنفرد العلاقات العرفية بين الكلمات ومعانيها بالوجود فلا تكون هناك وظائف ولا مقام. إن مجرد وضوح هذه العلاقات لا يؤدي إلا إلى فهم للكلمات المفردة على المستوى المعجمي؛ إذ إنها هنا لم توضع في سياق " [١].

وقد تفطّن العرب الأقدمون إلى ما يسمى "بنظرية السياق" أو ما يطلقون عليه مقتضى الحال أو المقام. إذ يمكننا استخلاص بعض ما كتبه الجاحظ من الحقائق العلمية التي تتعلق بموضوع مناسبة اللغة للمقام على نحو يشبه فكرة "سياق الموقف" التي أوردها مالينوفسكي، إذ يقول الجاحظ: "إن لكل ضرب من الحديث ضربًا من اللفظ، ولكل نوع من المعاني نوعًا من الأسماء، فالسخيف للسخيف، والجزل للجزل، والإفصاح في موضع الإفصاح" [٢]، وأنه يجب على رأي الجاحظ فــِهام كل قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم؛ " فالوحشي من

---

1 حسان، تمام، اللغة معناها ومبناها، ص ٣٤١

2 الجاحظ (٢٥٥هـ) أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، الكتاب الأول، ج ٣، مصر، ص ٧٣

من الكلام يفهمه الوحشي من الناس، كما يفهم السوقي رطانة السوقي، وكلام الناس في طبقات كما أن الناس أنفسهم في طبقا"[1].

وتخضع الكلمة إلى بعدين أساسيين يمكن في ضوئهما مجتمعين أو منفردين تحديد دلالتها، وأول هذين البعدين بـُعدٌ واقعيّ، وهو المحيط الإخباريّ الذي تستعمل فيه الكلمات، وثانيهما بُعد سياقيّ؛ حيث ترد فيه الكلمات وقد ارتبطت بتركيب معين. وهذا يعني أنّ دلالة الكلمة دلالة مزدوجة، واجتماعية تتجاوز الاعتباطية[2]، وما دامت اللغة نظامًا من العلاقات أو الدلائل اللغوية تعمل كما تعمل الآلة التي بواسطتها يتناقل الناس الخبر عن الأشياء، وما دام الأمر كذلك فإنّ فَهْمَنا لوظيفة اللغة من حيث إنها آلة يتطلب أمرين معًا[3]:

أولهما: توكيد أهمية الموقف الكلاميّ أو المقام أو السياق الذي تباشر فيه اللغة عملها.

ثانيهما: النظر إلى العوامل الرئيسية التي ينتظمها هذا الموقف، وهي المتكلم أو الباثّ أو المستمع أو المستقبل.

وقد اشتهر ما اصطلح عليه بـ "سياق الحال" لدى مالينوفسكي وفيرث Malinowsky & Firth، ويقوم على تحليل اللغة في ضوء رصد علاقاتها بالسمات والتغيرات التي تجري فيها. وسياق الحال يعني فيما يعني جملة من العناصر المكونة للموقف الكلامي أو الحال الكلامية هي

---

1 الجاحظ (٢٥٥هـ)، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، ج١، بيروت، ص ٩٣

2 الاعتباطية أي أن تتواضع جماعة لغوية ما على تسمية الحجر حجرًا فيصبح الحجر وهو تضامّ من الأصوات دالاً، ومفهوم الحجر بدلالته على الصلابة اليباس مدلولاً عند تلك الجماعة، وعُدّ ابن جني أبرز اللغويين الذين تناولوا هذه القضيّة. ينظر: ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامّة، ج١، ص ٤١.

3 اللسانيات الاجتماعية ١٦١

المرسل، والموضوع، وهدف الموضوع، والعوامل المؤثرة فيه، وموقع الكلمات من التركيب اللغوي من حيث قربه أو بعده عن القواعد المقررة في النظام اللغوي المعين.

وعرفت مدرسة لندن[1] بما سمي بالمنهج السياقي أو المنهج العملي، وكان زعيم هذا الاتجاه فيرث Firth الذي أكد الوظيفة الاجتماعية للغة. كما ضم الاتجاه أسماء غيره من أمثال ميتشل Mitchell، سنكلير Sinclair، هاليداي Halliday. والكلمة عند أصحاب هذه النظرية تتوقف على استعمالها والدور الذي تؤديه. ولهذا صرّح فيرث Firth بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي وضعها في سياقات مختلفة، وكأنها سلسلة مرتبة الأحداث كما لو كانت لغزًا مرسومًا. فــ" معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها"[2].

واعتقد فيرث Firth أن السياق يمثل ترتيبًا تخطيطيًا ملائمًا للتطبيق على أحداث اللغة، ولذلك عدّ السياق مجموعة من التصنيفات المرتبطة معًا، وسلّم باختلاف هذه التصنيفات اختلافًا جذريًا عن التصنيفات النحوية. ومن أجل تركيز أصحاب هذه النظرية على السياقات اللغوية

---

1 مدرسة لندن هي مدرسة لغوية ظهرت في بريطانيا، اهتمت بمسألة الوصف اللغوي وكان هدفها تطوير لغة رسمية لها تخرجها من إطار التخبط والتشوش الحاصل نتيجة السيطرة الثقافية التي كانت تجعل اللغة المحلية لغة عامية مبتذلة إلا أن بريطانيا طورت لغة فصحى خاصة بها، وكانت بريطانيا ميلاد علم الأصوات الذي مهّد له "هنري سويت" الذي كان من المدافعين عن مفهوم الوحدة الصوتية "الفونيم"، وكان من رواد مدرسة لندن فيرث ومالينوفسكي وغيرهم، للمزيد ينظر: سامبسون، جيفري، ص ص ٢٢١-٢٥٣. كما تمثل هذه المدرسة اتجاهًا لغويًا تبني المنهج الشكلي الوصفي في الدرس اللغوي من جانب، والاجتماعي من ناحية أخرى. ينظر: حبلص، محمد يوسف(١٩٩٤م)، من أسس علم اللغة، ط١، دار الثقافة العربية، القاهرة، ص ص٢٣٣-٢٣٤

2 عمر، أحمد مختار (١٩٩٨م)، علم الدلالة، ط٥، عالم الكتب، القاهرة، ص ص ٦٨-٦٩.

التي ترد فيها الكلمة، وأهمية البحث عن ارتباطات الكلمة بالكلمات الأخرى؛ نَفَوْا أن يكون الطريق إلى معنى الكلمة هو رؤية المشار إليه، أو وضعه، أو تعريفه.

ميزات المنـهج السياقي:

يعدّ المنهج السياقيّ خطوة أوليّة لتحليل غموض الكلمات؛ حيث الكلمة يكتنفها الغموض ولا ينكشف غموضها إلاّ إذا سُيّقت بسياق يجلي غموضها، وقد شغل المنهج السياقي بال أولمان Ullmann الذي تفطّن إلى أنّ الكلمة لا بدّ لها من سياق يجمعها ويجلي غموضها ليفهم معناها، إذ أوصى أولمان Ullmann بدراسة الكلمة في سياق يجمعها. وقد اتكأ فيرث Firth على وصية أولمان Ullmann فنتج بناء على ذلك ميزات للمنهج السياقيّ تُجْمل على النحو الآتي:

١. أنه ــ على حد تعبير أولمان Ullmann[1] ــ يجعل المعنى سهل الانقياد للملاحظة والتحليل الموضوعي، وعلى – حدّ تعبير فيرث Firth– أنه يبعد عن فحص الحالات العقلية الداخلية التي تعدّ لغزًا مهمًا... ويعالج الكلمات بوصفها أحداثًا وأفعالاً وعادات تقبل الموضوعية والملاحظة في حياة الجماعة المحيطة بها.

٢. أنه لم يخرج في تحليله اللغوي عن دائرة اللغة، وبذا نجا من النقد الموجه إلى المناهج الأخرى.

---

1 ستيفن أولمان(ت١٩١٤م)، وهو من أصل مجري، وهو أستاذ فقه اللغات الرومانسية، وأستاذ اللغة الفرنسية، يعد أولمان واحدًا من أعلام الدرس الدلالي الحديث، وله إسهامات في الدرس الأسلوبيّ، للمزيد: ينظـر: أولمان، ستيفن (٢٠٠١م)، الأسلوبية وعلم الدلالة، ترجمة وتعليق: محي الدين محسب، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنيا، مقدمة الكتاب.

ومع هذا فقد وجهت اعتراضات على هذه النظرية، منها:

١ ــ أن فيرث Firth لم يقدم نظرية شاملة للتركيب اللغوي؛ مع أن المعنى يجب أن يكون مركبًا من العلاقات السياقية، ومن الأصوات، ومن النحو والمعجم.

٢ ــ لم يكن فيرث Firth محددًا في استخدامه لمصطلح السياق مع أهميته. كما كان حديثه عن الموقف غامضًا غير واضح، مع مبالغته كثيرًا في إعطاء ثقل زائد لفكرة السياق.

٣ ــ أن هذا المنهج لا يفيد من تصادفه كلمة ما عجز السياق عن إيضاح معناها، فلن يفيده شيئًا أن نقول إن هذه الكلمة ترد في سياقات معينة... ولكنه يفيد الباحث الذي يريد أن يتتبع استعمالات الكلمة واستخداماتها العملية في التعبيرات المختلفة. [١]

وينقسم السياق إلى شُعب أربع هي: السياق اللغوي، والسياق العاطفي، وسياق الموقف، والسياق الثقافيّ.

أما السياق اللغوي فيمكن التمثيل له بكلمة "Good" الإنجليزية، ومقابلها كلمة "حسن" أو "جيّد" بالعربية؛ التي تقع في سياقات لغوية متنوعة وصفًا لـــــ:

أ. أشخاص، نحو: رجل، وامرأة، وولد، و...

ب. أشياء مؤقتة، نحو: وقت، ويوم، وحفلة، ورحلة، و...

ج. مقادير، نحو: ملح، ودقيق، وهواء، وماء، و...

فإذا وردت في سياق لغوي مع كلمة "رجل" كانت تعني الناحية الخلقية، وإذا وردت وصفًا لطبيب مثلاً فإنّها تعني التفوق في الأداء.

وأما السياق العاطفي فيحدد درجة القوة والضعف في الانفعال، مما يقتضي تأكيدًا أو مبالغة أو اعتدالاً. فكلمة " Love" الإنجليزية، غير كلمة "Like" على الرغم من اشتراكهما في

---

1 علم الدلالة ص ٧٣ – ٧٤.

أصل المعنى وهو الحب. وكلمة "يكره" العربية غير كلمة "يبغض" على الرغم من اشتراكهما في أصل المعنى بتفاوت في الدرجة[1].

وأما سياق الموقف فيعني الموقف الخارجيّ الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة مثل استعمال كلمة "يرحم" في مقام تشميت العاطس: "يرحَمُك الله" حيث البدء بالفعل، وفي مقام الترحم بعد الموت: "الله يرحمه" حيث البدء بالاسم؛ فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا، والثانية تعني طلب الرحمة في الآخرة. وقد دلّ على هذا سياق الموقف إلى جانب السياق اللغوي المتمثل في التقديم والتأخير.

وأما السياق الثقافي فيقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة.

وبناءً على ذلك يمكننا القول إن النص والسياق متمم كلاهما للآخر حسب تعريف جون لاينز Lyonz[2] حيث يقول: "تعدّ النصوص مكونات للسياقات التي تظهر فيها؛ أما السياقات فيتم تكوينها وتحويلها وتعديلها بشكل دائم بواسطة النصوص التي يستخدمها المتحدثون والكتّاب في مواقف معينة" [3].

ويقوم جوهر البحث اللغوي بتأصيل العلاقة بين عنصري اللفظ والمعنى، فاللغة في ظاهرها أصوات تعبر عن معان، ونتيجة ذلك يدور المتكلم أو السامع في فلك الألفاظ ومعانيها،

---

1 حيث الكره درجة من درجات البغض. إذ البغض نقيض الحبّ، ينظر: ابن منظور(ت٧١١هـ)، جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، ط١، دار صادر للطّباعة والنشر، بيروت، لبنان، مادة (بغض)، ومادة (كَرِهَ).

2 يعد جون لاينز من أهم اللغويين في بريطانيا، ومن أهمّ كتبه: علم الدلالة، وتشومسكي، واللغة وعلم اللغة، وعلم اللغة النظري، وآفاق جديدة في اللغة. للمزيد ينظر: لاينز، جون(١٩٨٧م)، اللغة وعلم اللغة، ط١، ترجمه وعلق عليه: مصطفى التوني، دار النهضة العربية، ج١، القاهرة، من المقدمة.

3 لاينز، جون (١٩٨٧م)، اللغة والمعنى والسياق، ط١، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)، بغداد، ص ٢١٥

يقول الغزاليّ: "فاعلم أن كل من طلب المعاني من الألفاظ؛ ضاع وهلك، ومن قرر المعاني أولاً في عقله ثمّ أتبع المعاني الألفاظ فقد اهتدى" [١]، وهذا يعني أن المعاني تستقر في الفكر أولاً ثم تقوم الألفاظ بعد ذلك بالتعبير عنها.

ولـــ "ستيفن أولمان Ullmann" الميل نفسه إذ يقول: "فالدورة يجب أن تبدأ عن طريق الفكرة أو الربط الذهنيّ، أي عن طريق المحتوى العقلي الذي تستدعيه الكلمة والذي يرتبط بالشيء.." [٢] والألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي هي كلم مفردة، كما يرى الجرجاني، وإنما تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى يليها" [٣]

والكلمة حينما تكون مجردة من سياقها تكون مساوية في فقدانها لعلاقتها فقدان الكلمة من محتواها الداخلي، أي من الفكرة القائمة عليها، أو الصورة الذهنية التي تستدعيها، مما يعني وجود دلالة سياقية تعدّ حصيلة دالـــّيـــّة متنوعة تتيح للدال اتساعًا أو تقيدًا بدلالة واحدة أو دلالات متنوعة تحفظ في مخزون هذا الدالّ.

إذن فالسياق على حدّ قول فندريس "هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة، على الرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها أن تدلّ عليها، والسياق أيضًا هو الذي يخلّص الكلمة

1 الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي، (ت٥٠٥هـــ)، (٢٠١٠م)، المستصفى من علم الأصـــول، ط١، تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، المجلد الأول، القاهرة، ص ٢١.

2 أولمان، ستيفن (١٩٩٠م)، دور الكلمة في اللغة، ط١، ترجمة كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر ص ص ٧١ – ٧٢.

3 الجرجاني، عبد القاهر (١٩٨٢م)، دلائل الإعجاز، ط١، دار المعرفة، بيروت، ص ٥٥.

من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضوريّة "[1]؛ فتحقق الدالّ ونجوزه يعني تحقيق دلالة قابلة للتسييق على نحو المعادلة الآتية[2]:

دال ممكن + مدلول = مدخل لغوي معجميّ عام حرّ قابل للتسييق.

دال متحقق + سياق (نفسي، اجتماعي، ديني، سياسي) = دال مقيد الدلالة ينتمي للحقل الدلالي المختار.

دال ممكن – مدلول = مدخل لغوي مهمل (غائب عن الحضور المعجميّ).

وينشعب المدلول إلى شعب شتى[3] ؛ فقد يكون:

١ ــ ثابتًا: مثل باريس، حيث تعدّ دالاً لمدلول ثابت لا يتغير، ومثلها الشمس، والقمر، والقدس، ومكة المكرمة، وغيرها.

٢ ــ متغيرًا: مثل "عاصمة الدولة الإسلامية" حيث يُعدّ التركيب دالاً لمدلول متغيرٍ على وَفق العصر المعيش فيه، أي بحسب الزمان والموقف، والموضوع. ومن التراكيب الأخرى أيضًا (رئيس الدولة)، و(ملك البلاد).

٣ــ دوال متعددة لمدلول واحد: "عاصمة الأردن ←—— عمّان" هنا المدلول عليه واحد وهو المدينة نفسها.

---

1 فندريس، اللغة، ص ٢٣١

2 نعجة، سهى فتحي(٢٠١١م)، منهجية بناء المعجم العربي بين التصوّر والتمثّل، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، عدد٣، مجلد ٧، ص ص ١٦٧–١٩٧

3 ينظر: الخولي، محمد علي (٢٠٠١م)، علم الدلالة (علم المعنى)، ط١، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ص ٢٩

ثالثًا: الحقيقة والمجاز بين التصور والتطبيق:

تنبه اللغويون إلى قضية الحقيقة والمجاز التي تضارع قضية الدال والمدلول في الأهميّة. فالاسم ينقسم إلى ما هو حقيقة ومجاز؛ أما الحقيقة فهي في اللغة مأخوذة من مادّة "حقق" [١]، والحقّ: ضدّ الباطل، وحَقَّ الأمر: أي صار حقًّا وثبت، والحقيقةُ ما يصير إليه حَقُّ الأمر ووجوبه، وبلغ حقيقة الأمر أي يقين شأنه، والحقيقة في اللغة: ما أُقِرّ في الاستعمال على أصل وضْعه، وحَقَّ الشيء يَحِقُّ، بالكسر، حقًا أي وجب... وأحققت الشيء أي أوجبته، وتحقق عنده الخبر أي صحّ، وحقق قوله وظنه تحقيقًا أي صدّق، وكلام مُحَقق أي رصين... والحق: صدق الحديث، وهو الحق بعد الشكّ. وأما في الاصطلاح فهي ما ثبت من الكلام في موضعه عند استعمال مما ليس باستعارة ولا كناية ولا مجاز فأُقرّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة.

وأما المجاز فمن مادة "جوز" [٢]، يقال: جُزْتُ الطريق، وجاز الموضع جَوْزًا وجوازًا ومجازًا، وجاز به وجاوزه جِوازًا: أي سار فيه وسلكه وخلفه وقطعه، والمجاز: الموضع. وأما في الاصطلاح فهو استعمال اللفظ بغير ما وضع له؛ أي اجتياز المعنى الأصليّ والعبور إلى استعمال اللفظ في غير معناه.

وتقسم الحقيقة إلى:

١ ــ حقيقة لغوية: وهي استعمال اللفظ فيما وضع له أصلاً (أولاً)؛ بمعنى أن ألفاظ اللغة اعتباطية؛ وضعت ابتداءً وأساسًا للدلالة على مسمياتها، مثل حجر، وأسد...

٢ ــ حقيقة شرعية: وهي ألفاظ تخص حقل العلوم الشرعية، وضعت للدلالة على ألفاظها، مثل الصلاة، والزكاة...

---

1 لسان العرب، مادة (حقق).

2 السابق، مادة (جوز).

٣ ــ حقيقة عرفية خاصة: وهي الألفاظ التي اصطلح على تسميتها أهل النحو لتفيد معانيَ متعارفًا عليها، مثل نصب، فتح، جر...

٤ ــ حقيقة عرفية عامة: وهي الألفاظ التي تتغير دلالتها من شيء إلى شيء آخر أكثر تخصيصا في المعنى بحيث يصبح المدلول الثاني عرفًا عامًا للمدلول الأول، مثل: لفظ "الدابة" الذي اقتصر على ذوات الأربع بعد أن كان مستعملاً على كل ما يدب ّعلى الأرض.[١]

وصَفْوة القَوْل: إن اللفظة الواحدة يكون لها دلالتان؛ تستعمل تارة حقيقية وأخرى مجازية، فما يستعمل منها حقيقة لا يشترط أن يكون لها المدلول الثابت؛ حيث ما يعرف في بلد ما، وعند جماعة معينة حقيقة قد يكون في البلد الآخر مجازًا، وهذا يعتمد على الاستعمال المخصص لها حسب الموقف والسياق، وهنا ندخل في نظرية السياق مرة أخرى؛ فالسياق وحده يحدد لنا إن كان استعمالنا للفظة حقيقة أو مجازًا.

---

1 الودغيري، عبد العالي (١٩٨٩م)، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، ط ١، منشورات عكاظ، الرباط، ص ٢١٢

المبحث الثاني: المفردات ودورها في تنمية الثروة اللغوية

مقدّمة:

الحصيلة المفرداتيّة (المعجميّة) أسّ الحصيلة اللغوية التي يعوّل عليها في تحقيق الكفاية التواصليّة لمتعلّمي اللغات، وتغدو مناهج تعليمها في اللغات الأجنبية على اختلاف منطلقاتها اللسانية إحدى القضايا التي تستأهل البحث والدراسة، وعليه ينهض هذا الفصل بالكشف عن أثر المفردات في تنمية الثروة اللغوية للفرد.

وتمثل الحصيلة المفرداتيّة ركنًا أساسيّـًا في استثمار تعليم اللغات الأجنبيّة واكتسابها، وتمكّن المتعلم من التواصل باللغة الأجنبية إذ يمتلك عددًا لا بأس به من المفردات الرئيسة، ويعرف كيف يستثمرها في بناء تراكيب بسيطة في مستواه الابتدائيّ حيث إنّ امتلاكها يمكنه من التعبير عن أهدافه التواصلية والاجتماعيّة.

ويكمن معيار الكفاءة في تعليم المفردات أن يتعلّم الطالب كيفية نطق حروفها، وفهم معناها، ومعرفة الاشتقاق منها، واستثمارها في تركيبٍ لغويّ صحيح، وبغير ذلك نجد أنه لا جدوى من حفظه عددًا من الكلمات التي لا يعرف كيفيّة استثمارها.

إنّ معيار الكمّ هو ما يشغل بالنا عند حديثنا عن تعلم الطالب الأجنبيّ للغةٍ هـدَفٍ، وهذا هو محور حديثنا هنا في هذا المقام، فأول ما يخطر في بالنا هو المفردات الأجنبيّة التي يتسلّحُ بها الطّالب الأجنبيّ من اللغة الهدف ليستطيع استثمارها وظيفيًّا في حياته اليوميّة، وبهذا يكون معيار الوظيفة هو الأهمّ في استعمال المفردات على أننا لا حاجة لنا من تعلم المفردة دون موقف طبيعيّ أو سياق يجمعها. فلو أراد أحدنا أن يأكل؛ فلا بدّ له من توظيف سياق وموقف طبيعيّ

ليعبر عن شعوره بالجوع، تمامًا مثل ما يحدث للأطفال في بداية استعمالهم لبعض التراكيب اللغوية. ولا فائدة مرجوة من إمساك القاموس اللغوي في كل مكان نتّجه إليه. [١]

إن لضآلة الحصيلة المفرداتيّة في اللغة الهدف عواقب وخيمة؛ نفسيّة واجتماعيّة وعلميّة وثقافيّة وحضاريّة؛ حيث إنّ الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجحة، وجسر عبور لتكوين الرابطة الاجتماعية تسهم بذلك في إظهار القدرات الإبداعيّة والفكريّة، "ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية. وتتقاطع الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية لتضارع أساس الذخيرة اللغوية الوافرة، وهذا بدوره يسهم في خلق رصيد ثريّ من المفردات وصيغها"[٢]

أولاً: مصادر إغناء الذخيرة اللغويّة:

يعدّ المجتمع كبيرًا كان أو صغيرًا العنصر الأكثر فاعليّة في الذخيرة اللغوية بكلّ قطاعاته وطبقاته وأشكاله؛ ويعدّ ــ بلا منازع ــ المورد الأول أو الرافد الأساسيّ لمفردات اللغة وصيغها وتراكيبها وأساليبها. وتدخل المدرسة بمجتمعها الضيق في كيان المجتمع الكبير، ولا يحقّ لنا أن نغفل الدور الكبير الذي تقدمه المدرسة للطالب من حيث طبيعتها الخاصة ومعطياتها المتميزة، فأول أهدافها الارتقاء بطلابها من خلال تثقيفهم الاجتماعيّ وإخضاعها لنظم ترتقي بها من العفوية والعشوائية ممّا يجعل المدرسة مصدرًا فعّالاً لاكتساب مفردات اللغة وأساليبها وصيغها.

ومن المصادر التي تنمّي الحصيلة المفرداتية مداومة الاطّلاع على الكتب (المادة المقروءة) بمختلف أشكالها، حيث يستمدّ منها الإنسان كل ما يمكنه أن يرتقي بعقله وينمّي

---

1 ينظر: صيني، محمود إسماعيل وآخرون (١٩٨٥م)، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، ط ٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص ٨٥

2 المعتوق، أحمد (١٩٩٦م)، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، عدد ٢١٢، يناير، الكويت، ص ص ١٨ – ١٩

مخزونه، وتعدّ المادة المقروءة منبعًا ثرًّا واسعًا يستقي منه الطالب كل ما يفيده في إطلاق لسانه وإعمال فكره. ويقوم جوهر المادة المقروءة على ألفاظ اللغة وصيغها وتراكيبها. وتعدّ هذه الصيغ والتراكيب والألفاظ الأوعيةَ التي تحمل المعارف والخبرات والتجارب، وبها تدوّن وتسجّل لتقرأ وتؤخذ.

ومن العسير أن يحدّ جوهر المادة المقروءة حدودًا زمانية أو مكانيّة؛ لأن لغتها وألفاظها تعبّر عن حياة الأمة في مختلف عصورها ومستوياتها. وتجسّد كل ما ارتبط بحضارتها من معارف وخبرات وتجارب وأحاسيس ودقائق للفكر، وتنقل إلى الأجيال. وبهذا تصبح المادة المقروءة موردًا آخرَ تتدفع فيه مفردات اللغة في أرحب مستوياتها وأوسع أبوابها وأرقى صورها مما يسهم في تكوين حصيلة لغوية نافذة. وتتلاقح الممارسة مع المران في توظيف اللغة حيث يزيد المران والمراس تجدد المفردات في الذهن، ويُسهّلُ دورانها في الذاكرة ترددادها في الألسن.

وثمّة علاقة طرديّة بين نسبة ذكاء الفرد ومفرداته حيث لوحظ أنّ الأفراد الذين يفكرون تفكيرًا عميقًا مجبرون للبحث عن معلومات أعمق، ونتيجة ذلك تجتمع لديهم حصيلة وافرة من الأفكار يعبرون بها بذخيرة لغوية أوفى. وكلما زادت نسبة ذكاء الفرد زادت قدرته على فهم ما يقرأ ويسمع من جمل وعبارات، ومن ثَمّ اتضحت له العلاقة بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، ومن ثمّ زادت حصيلته اللغوية ونَمَتْ.

ولعلّ ما يوحي بالغنى اللغوي للطالب الناطق بغير العربيّة أيضًا؛ عملية اختزان المفردات اللغوية، إذ إنّ لمرونة البحث عن المفردات في الذاكرة، نصيبًا وافيًا من استجابة الطالب للمثيرات التي تستدعيها المفردات أو تستحضرها في ذهنه، كما تتيح له عملية اختزان المفردات في ذهنه القدرة على التفكير الخلاق المدعوم بالمفردات المختزنة في الذاكرة.

ويطّرد نموّ الحصيلة اللغوية وغناها عبر الاتصال المباشر بالآخرين، فكلما زادت نسبة هذا الاتصال زاد المحصول اللغوي. وفي الوقت نفسه كلما نما المخزون اللغويّ زاد وعي الطالب وإدراكه، وزادت قدرته على التفاهم والتخاطب، وتطوّرت قدرته على استدعاء معاني الألفاظ والتراكيب ومدلولاتها من خلال السياقات المتنوعة، وهذا بدوره ينمّي الحصيلة اللغوية.

وإذا كان للثروة اللفظية دورٌ أساسيٌ في عملية التواصل والتعايش والترابط والتفاعل الاجتماعي ودورٌ كبير في اكتساب الخبرات وتنشيط عملية الإبداع والإنتاج الفكري في تحقيق التقدم الحضاريّ؛ فإن نقصها أو قصورها أو عجزها يترتب عليه سلبيات يعود أثرها إلى الفرد والمجتمع. إذ ينجم عن نقص الحصيلة اللغوية عزلة اجتماعية تبعث على اضطراب شخصية الدارس، وضيق أفقه الفكري والثقافيّ الذي يؤدي إلى ضعف في النتاج الفكري والإبداعي للدارس مما يبعث على هجره اللغة واتهامها بالعجز؛ حيث انغلاق الدارس على نفسه وميوله للانطواء الذي يودي برصيده الفكري ومخزونه اللغوي إلى الضآلة، والانكماش، ويولّد فيه شعورًا بالنقص والدونيّة نظرًا لعجزه عن التواصل والتخاطب الاجتماعيّ وعزلته عن محيطه الخارجيّ. وكل ذلك يحثه على اتهام اللغة بالفقر والضيق، ويطلق على مفرداتها مصطلحات شتى كالثقل والغرابة والوحشيّة، وما هذه إلاّ علل وسلبيات يتشبّث فيها العاجز للخلاص من ضعفه.

ثانيًا: معايير اختيار المفردات

لا بدّ من معايير محكمة عند تصميم مناهج في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا بدّ من معايير في انتقاء المفردات المناسبة للتعليم، فاللغة كمٌّ كبير لا نستطيع تدريسها جلّها لغير أهلها، وحتى نَسُدَّ مؤونة الوقوع في حيرة المفردات، ونتجنب عشوائية انتقائها؛ لا بدّ لنا من أن نقف على بعض المعايير [١] الخاصة في تدريس المفردات:

١ ــ التواتر أو الشيوع: Frecuency

تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها ما دامت متفقة معها في المعنى، بالاعتماد "على قوائم الألفاظ الشائعة في اللغة العربية" التي حصرت الكلمات المتداولة بكثرة وبيّنت معدّل تكرار كل منها.

٢ ــ التوزع أو المدى: Range

تفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربيّ على تلك التي توجد في بلد واحد، إذ قد تكون الكلمة ذات تكرار عالٍ أو شيوع مرتفع، ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد، لذا يفضل أن تختار الكلمة الأكثر تداولاً وانتشارًا.

---

1 ينظر عبد الجليل، مرصوفة وآخرون (٢٠٠٩م)، المعايير المختارة لبناء المحتوى الصرفيّ التعليميّ لغير الناطقين بالعربية في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، اتحاد المدرسين للغة العربية في أندونيسيا، اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي، المحررون: أندي هاديانتو وآخرون، أولي النهى للنشر والطباعة. المجلد١، ص ص ١٥٨ – ١٨٦. وينظر: طعيمة، رشدي وآخرون(٢٠٠٦م)، تعليم القراءة والأدب: استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٢٩٣. كما ينظر طعيمة (١٩٨٩م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، ص ١٩٤. وينظر: العناتي، وليد(٢٠٠٩م)، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مطابع جامعة أم القرى، العدد٢، ص ص ١٢٣– ١٢٤

٣ ــ المتاحيّة: Availability

أي أن تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها وتؤدي معنى محددًا.

٤ ــ الأُلفة: Familiarity

تتقاطع الألفة مع الشيوع والمتاحية، حيث تفضل الكلمة المألوفة غير المهجورة أو نادرة الاستعمال.

٥ ــ الشمول: Coverage

أن تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة تغني عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية، فكلمة "فاكهة" تغني عن (برتقال، وموز، وتفاح، و...) وهذا ما يعرف بالحقول الدلالية. *

٦ ــ الأهمية: Significance

إذ يجدر اختيار المفردات التي تشبع حاجاتنا على تلك المفردات التي يكون احتياجنا لها ضئيلاً أو لا تستعمل أي مهجورة.

٧ ــ الانتشار أو مجال استعمال اللغة:

أي انتقاء المفردة التي ترتبط بعلاقات كثيرة مع غيرها من مفردات اللغة، ومن ذلك كلمة "يشتري" فإنها ترتبط بعدد كبير من المفردات، فنقول: يشتري كتابًا/ قميصًا/ قلمًا/...

٨ ــ القرب والملاصقة:

ويقصد بذلك أن تكون الكلمات مما يكثر وروده على الطالب، كأن تخص المهنة، أو العمر، أو الشخصية، أو الجنسيّة.

---

* يقصد بالحقول الدلالية مجموعة من الكلمات تنتمي إلى حقل دلالي واحد، كالمثال الذي ذكر، أو مثال آخر كأن نقول: "أثاث: تغني عن استعمالنا لكلمات عديدة يمكن لنا اختزالها بكلمة واحدة مثل خزانة، طاولة، مقعد، أريكة،..." وهكذا

٩ ــ الاشتراك:

إنّ استخدام المفردات المشتركة بين اللغتين الأم والهدف هو من معايير انتقاء المفردات، كاستعمال بعض الألفاظ العربية التي دخلت إلى التركية أو غيرها.

١٠ ــ العروبة:

إن ّ الكلمة العربية مفضلة على غيرها... وبهذا يفضل تعليم الدارس كلمة "الهاتف" مثلاً بدلاً من "التليفون"، و "المذياع" بدلاً من "الراديو".

١١ ــ التدرج والتنوع: أي البدء بتعليم المفردة الأكثر شيوعًا.

١٢ ــ تقديم الحقيقيّ على المجازيّ .

١٣ ــ فصاحة الكلمة من حيث بنيتُها الصوتيّة وشيوعُها وبُعْدُها عن العاميّة.

١٤ ــ سهولة النطق والكتابة.

ثالثًا: تقسيم المفردات:

وكما أنّ لانتقاء المفردات أسسًا ومعايير، فإنّ لتدريسها تقسيمات بحسب نوعها من مثل:

١ ــ تقسيم المفردات في ضَوْء المهارات اللغوية: فتقسم إلى:

أ. مفردات للفهم (Understanding vocabulary) وهذه بدورها تنقسم إلى نوعين من المهارات:

ــ الاستماع: ويقصد بذلك مجموع الكلمات التي يتعرّفها الطالب، ويفهمها عندما يُعرض له نصٌّ للاستماع.

ــ القراءة: وتعني مجموع الكلمات التي يتعرفها الطالب، ويفهمها عندما يتصل بصفحة مطبوعة.

ب ــ مفردات للكلام (Speaking vocabulary) وتكون:

١. عاديّة (Informal): وهي المفردات المستعملة في حياة الطالب اليوميّة.

٢. موقفيّة سياقيّة (Formal): وهي المفردات التي يحتفظ بها الطالب، ولا يستعملها إلاّ في مواقف معينة أو مناسبة معينة.

ج ــ مفردات للكتابة (Writing vocabulary) وتُقسم إلى:

١. عاديّة: وهي المفردات التي تستخدم في مواقف الاتصال الكتابي الشخصيّ مثل كتابة اليوميات.

٢. موقفية سياقية: وهي المفردات التي تستخدم في مواقف الاتصال الكتابي الرسمي مثل تقديم طلب للعمل أو استقالة أو كتابة تقرير.

د ــ مفردات كامنة (potential vocabulary) وتقسم إلى:

١. سياقيّة (Context) المفردات التي تفسر من السياق التي ترد فيه.

٢. تحليليّة (Analysis): وهي المفردات التي تفسر بالاستناد إلى خصائصها الصرفية، كأن نرى ما زيد عليها من حروف، وما نقص منها.

٢ــ تقسيم المفردات في ضوء المعنى وتتكون من:

١. كلمات المحتوى (Context vocabulary) وهــي المفردات الأساسية التي تشكل النص مثل الأسماء والأفعال.

٢. كلمات وظيفيّة (Function vocabulary) وهي الكلمات التي ترتبط بعضها ببعض، ويستعان بها لإتمام المعنى في النص.

٣. كلمات عنقوديّة (Cluster words) وهي المفردات المستقلة بذاتها، التي تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصّا مثل: "رغب"، فهذه الكلمة تكون بمعنى "أحبّ" في قولنا: "رغب في"، وتكون بمعنى "انصرف، ابتعد" كما في قولنا: "رغب عن".

٣ – تقسيم المفردات في ضوء التخصص:

١. كلمات خادمة (Service words) وهي المفردات العامة التي يستعملها الفرد في مواقف حياته العامة أو الرسمية غير التخصصيّة.

٢. كلمات تخصصية (Special content words) وهي المفردات التي تنقل معاني خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال تخصصي بعينه، وتسمى أيضًا بالكلمات المحليّة (Local words)، وكلمات الاستخدام

٤ ــ تقسيم المفردات في ضوء الاستخدام:

١. كلمات نشيطة (Active words) وهي المفردات التي تستثمر في الكتابة أو الكلام بكثرة.

٢. كلمات خاملة: وهي المفردات التي يحتفظ بها الطالب في رصيده اللغوي وإن لم يستعملها، وهذه المفردات تُفهم دلالتها مجرد وصولها إلى مسامعه أو قراءته لها. [1]

رابعًا: المفردات وطرق تدريسها في ضَوْء تقاطعات آلياتها وأساليبها:

تقع على عاتق العملية التدريسية التي تساعد الطالب على المضيّ قُدُمًا في صَقْلِ شخصيته، ومراعاة رغباته وحاجاته وميوله. ويتقاطع الفنّ والعلم لإتمام العملية التدريسية، وتقع على كاهل المدرس البصير حرية الانتقاء في الطرق، والآليات، والأساليب، والإجراءات التي

---

1 ينظر: طعيمة، تعليم القراءة والأدب، ص ص ٢٩٤ – ٢٩٦.

تمكنه من إنجاز الغرض المنشود من التدريس، ويرى فيها مصلحة طلابه، حيث الفائدة التي تعُمّ أرجاء الغرفة الصفية. ونظرًا لأهمية العملية التدريسية لا بدّ لنا من إجلاء الغموض الذي يكتنف طرق التدريس، والوقوف ولو بالنزر اليسير على بعض الطرق التي تعين المدرس في بيان طرق التدريس وآلياتها، ويمكن إدراج هذه الطرق على النحو الآتي:

١ ــ الطريقة المباشرة:

تدعم هذه الطريقة فكرة تسييق الدوالّ، أو ما يسمى بالموقف الطبيعيّ الذي يعترض المفردات، حيث تقوم على تعلم المفردات من خلال سياق ملائم، ويكون هذا الداعم محورًا أساسيًّا في كل درس، ثم تسييقها من خلال موقف وسياق طبيعيين، ثم تعلمها وتعليمها للناطق بغير العربيّة. وتسعى هذه الطريقة إلى تعليم اللغة الأجنبية باللغة نفسها دون لجوئها إلى لغة وسيطة، وهذا بدوره يؤدي إلى التعرض المباشر، والممارسة المباشرة من قبل الطالب حيث يتم اكتساب المفردات بالتفاعل مع اللغة الأجنبية داخل الغرفة الصفية، وتركز المفردات على واقع الطالب؛ كمحتويات غرفة الصف، والملابس... وقد نجحت هذه الطريقة بعرض المفردات التي تدلّ على أسماء الأشياء، والأشخاص، والحيوانات، والمفردات الخاصة ببعض الأعمال التي يزاولها الناس، ويتمّ ذلك كله بعرض بعض الصور، أو القيام بالتمثيل أو استخدام لغة الإيحاء والإشارة.

٢ ــ طريقة التحليل اللغوي:

هذه الطريقة تتخذ من القواعد أساسًا لتعلم اللغة الأجنبية، وتعدّ المفردات ركنًا ثانويًا يساعد الطالب الناطق بغير اللغة العربيّة على فهم القواعد والتراكيب اللغوية وتعلّمها. ولعلّ هذه الطريقة تبتعد كلّ البعد عن سابقتها في أنّ الأخيرة؛ الطريقة المباشرة تجعل المفردات محورًا أساسيًا في تعلم اللغة على عكس ما نادت به هذه الطريقة من جعل المفردات ركنًا ثانويًا في تعلم

اللغة. وتقوم هذه الطريقة بعرض التراكيب اللغوية واستدعائها من خلال الحوارات، وعلى الطالب أن يحفظها، إذ المفردات وسيلة وليست غاية.

٣ ــ طريقة النحو والترجمة:

تعتمد هذه الطريقة نصوص الأدب المكتوبة ثم تتخذ من الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف وسيلة. وتتعامل طريقة النحو والترجمة مع المفردات ذات المستوى الرفيع المستقاة من النصوص الكلاسيكية، التي يحكم وقوعها في النص الصدفة ومدى خدمتها لتوظيف القاعدة النحوية، وتسعى طريقة النحو والترجمة إلى فرض قوائم ثنائية اللغة، وتتّخذ من المعاجم الثنائية اللغة استراتيجية رئيسة في تعلم المفردات الجديدة.

٤ ــ الطريقة الكليّة:

وتبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى ما هو أصغر منها، فإذا بدأت هذه الآليّة بالمفردة، فإنها تردّها إلى حروف وأصوات، وتوضع بذلك موضع التحليل، وخلاصة قولنا: إنّ هذه الآليّة[١] تبدأ بالكليّات ثمّ تُفَتّتُها وتحلّلها إلى أجزاء أصغر منها ثم تعيد تركيبها. والمفردات في هذه الآليّة ذات معنى أي تحمل المفردة معنى مستقلاً، وبهذا يكون المعنى هو ما تركز عليه هذه الآليّة.

---

1 هذه الطريقة تفيد في تدريس القراءة، لكننا اتخذناها وسيلة لتدريس مفردات النص القائم بــالقراءة. وللمزيــد ينظر: مدكور، علي أحمد (١٩٩٧م)، تدريس فنون اللغة العربية، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ص ١٥١ – ١٥٢

خامسًا: وسائل إجرائيّة لتعليم المفردات:

ثمة وسائل إجرائية عملية تعمل على شرح معاني المفردات بكلّ جلاء ووضوح، وهذه الوسائل هي:

١ ــ الشرح السياقيّ:

فمثلاً التحية أي عبارة "السلام عليكم" أو "صباح الخير" لا يمكن تعليمها مجردة بلا سياق، وإنّما يتطلب من المعلم تمثيل الموقف عند دخوله الغرفة الصفية، وتوظيفه هذه التحية وإلقائها على مسامع الدارسين.

٢ ــ اشتقاق الكلمة أو بنيتها:

حيث توضح الكلمة بالاعتماد على كلمات أخرى تشترك معها في الأصل، فيعرف الطالب معناها. فمثلاً كلمة "مكتبة " نستطيع إيصالها إلى الطلاّب من خلال ربطها بكلمات مشاركة لها في البنية، مثل "كتاب، كتب"، ونوضح كلمة "أقلام" من خلال مفردها "قلم".

٣ ــ التمثيل:

وهذا يتطلب تأدية المشهد أمام الطلاب، فمثلاً: يقوم المعلم بالمشي، أوالجلوس، أو الكتابة ليشرح بعض المصطلحات المتعلّقة بهذه المفردات.

٤ ــ الإشارة إلى الشيء أو لَمْسُه:

وذلك بالابتعاد عن المجردات والتماس المحسوسات، فنلمس الكرسيّ أو السبورة إذا كان الهدف التعرف إلى معاني هذه المفردات، أو نحضر بعض المجسّمات الصغيرة لإيضاح المعنى كأن نحضر مجسمَ بيت، قلمًا...

٥ ــ استخدام الصور والرسوم:

تستثمر بعض الصور والرسوم في شرح معاني بعض المفردات، ويدخل في ذلك الصور المتحركة والرسوم التوضيحية.

٦ ــ التسلسل أو السلّم الدّلاليّ:

ثمّة ألفاظ يسهل تداولها على الألسنة باستعمال تسلسلها، فمثلاً إذا أردنا شرح "العدد ٤" نستخدم سلم تسلسلها مثل " واحد، اثنان، ثلاثة..." وكذا الحال مع أيام الأسبوع، وأسماء الشهور.

٧ ــ التعريف:

أي اللّجوء إلى التعريف المصطلح عليه لشرح معنى الكلمة، فمثلاً: إذا ما قلت: "الشارع" يتبادر إلى الذهن مباشرة أنه المكان الذي نسير فيه وهو مخصص للسيارات.

٨ ــ المترادفات والأضداد:

تعدّ وسيلة الترادف والضدّ أجدى الوسائل لتعليم المفردات، أو لضمان سهولة وصولها إلى ذهن المتعلم، فمثلاً يصعب علينا في أحايين كثيرة أن نشرح المعنى الأصليّ للكلمة، وعندما نلجأ إلى ضدّها أو إعطاء مرادفها يصبح وصولها إلى الذهن أقرب. ومثال ذلك كلمتي:

ضخم = كبير ←—— ترادف
صدق x كذب ←—— ضدّ

٩ ــ الترجمة:

يُلجأ إلى هذه الطريقة عند تخطّي جميع الوسائل السابقة، فالترجمة هي آخر وسيلة يفكر بها المعلم لإيصال معنى مفردة لطلبته، ويفيد عدم اللجوء إلى الترجمة ألاّ نجعل لغة الطالب تسطو على لغة الهدف. فإذا ما تخطى المعلم جميع الوسائل السابقة ولم يستطع إيصال المعنى

للطالب حينها يلجأ إلى الترجمة بوصفها [1]وسيلة لإيصال المعنى المطلوب وذلك بإعطاء المقابل للكلمة في اللغة الهدف بمقابلها باللغة الأمّ.

سادسًا: مبادئ وتوجيهات متوخاة في تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها[2]:

ثمّة توجيهات ومبادئ لا بد من اتّباعها عند تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها، وهذه المبادئ تكمن في:

- **القدر الذي يُعلّم:**

ثمة تفاوت في تحديد القدر المناسب من المفردات التي ينبغي تعليمها لغير أهلها من المتعلمين في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، فبعض الباحثين يقترح ٧٥٠ ــ ١٠٠٠ كلمة للمستوى الإبتدائيّ، ونلحظ أنّ الرقم في ازدياد عند تخطّي المتعلم للمستوى المتوسط والمستوى المتقدّم، فيقترح تدريسهم من ١٠٠٠ ــ ١٥٠٠ كلمة في المستوى المتوسط، ويقفز العدد إلى الضعف في المستوى المتقدم؛ حيث يجب على المتعلم أن يتخطّى حدود ٣٠٠٠ كلمة في هذا المستوى. وثمّة من تأثّر بالقول السائد بأن الطالب لا بدّ له من اكتساب ٢٠٠٠ ــ ٢٥٠٠ كلمة في المرحلة المبتدئة فيكون إتقانه لهذا العدد كافيًا يفي بمتطلبات حاجاته اليومية. ولكننا لا نستطيع أن نجزم بتحديد عدد يصل إليه الطالب الأجنبي في برامج تعليم اللغة العربية يؤهله بالاكتفاء، لأنّ تحديد هذا القدر أمرٌ نسبيٌّ في برامج تعليم العربية لغير أهلها حيث تُراعى أهداف الدارسين، وإتقانهم المهارات التي تمكنهم من الاتصال، وتراعى كذلك المدّة التي يقضيها الطالب في تعلمه.

---

1 ينظر: صيني، مرشد المعلم، ص ص ٨٦ ــ ٨٨، وينظر: طعيمة، تعليم القــراءة والأدب، ص ص ٣٢١ – ٣٢٢، وينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين ص ص ١٩٨ – ١٩٩

2 ينظر: طعيمة، تعليم القراءة والأدب، ص ص ٣١٩– ٣٢١

- **حفظ قوائم المفردات:**

شاع في أوساط تعليم اللغة الثانية تصوّر يقول بأن تعلم اللغة العربية يتم إذا حفظ الطالب قائمة تضم مجموعة من المفردات شائعة الاستعمال، كثيرة الشيوع والتكرار مترجمة إلى اللغة الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفها الناطق بغير العربية. ويدخل هذا الرأي بعض المنطقيّة؛ إذ إنّ الهدف من تعلم اللغة الثانية أن يكون لدى الطالب حصيلة مفرداتية يتصل بها كيفما يشاء وأينما شاء ووقتما شاء.

و لهذا التصور خطورة تكمن في أنّ اللغة ليست مفردات فحسب بل حصيلة أصوات وبنى في تراكيب مسيّقة، ثم إنّ هذا التصور يجعل العملية التعليميّة عملا معجميًّا صِرْفًا، ويُغْفِلُ دورَ الإشارة والتمثيل والإيحاء وقسمات الوجه التي تجعل من تعلم اللغة سياقًا حياتيًا طبيعيًّا؛ ثم إنّ تعلم المفردة في سياق أجدى وأنفع من تعلمها مجردة من سياقها.

المبحث الثالث: الكفايه التواصليـــّة والكفاية اللغويــّة

أولاً: نحو مفهوم إجرائي للكفاية اللغوية:

والكفاية مصدر الفعل "كفي"[١]، أي قام بالأمر. نقول: رجلٌ كافٍ وكَفِيّ: مثل سالم وسليم، ورجل كافيك من رجل وكِفْيُكَ من رجل، وكفى به رجلاً. وقال أبو اسحاق الزجاج في قوله عز وجلّ: "وكفى بالله وليّا"[٢]، المعنى كفى الله وليّا، وقوله تعالى: "أولم يكفِ بربك أنه على كل شيء شهيد"[٣]: معناه أولم يكف ربُكَ أي أولم يكفهم شهادة ربك، ومعنى الكفاية ههنا أنه قد بيّن لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده...، ويقال: اسْتَكْفيْتُهُ أمرًا فكفانيه، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك.

وتعدّ الكفاية اللغوية معياراً واضحاً لقياس السليقة اللغوية؛ ومن ثمّ قياس التمكن من إتقان اللغة في أنظمتها المختلفة؛ الصوتية، والصرفية، والدلالية، والبيانية، والإملائيّة، وتهيّئ الكفاية للمتعلم مادة لغوية وظيفيّة سهلة تتواءم وأهداف الدارسين وأغراضهم وحاجاتهم؛ إذ تصير فيهم ملكة تولد فيهم تركيب جملٍ غير متناهية تحتكم لقواعد العربية؛ وتصوغ أخطاءهم، وتقوِّم لسانهم، وتحيد بألسنتهم عن الزلل.

وعرّفت الكفاية[٤] بأنها قدرات يعبّر عنها بعبارات تشمل المهمات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وتنقسم الكفاية إلى نوعين من الكفايات؛ اللغوية، والتواصلية التي يطلق عليها الاتصالية أيضًا.

---

1 لسان العرب، مادة (كفي).

2 سورة النساء، آية رقم ٨١

3 سورة فصلت، آية رقم ٥٣

4 نهر، هادي(٢٠٠٣م)، الكفايات الاتصالية والتواصلية: دراسات في اللغة والإعلام، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ص ٨٤

وتستمدّ الكفاية التواصلية مادتها من الجذر الثلاثي "وصل"، والتواصل يعني المشاركة أي تبادل الكلام وعدم المقاطعة، ويعد التواصل بوابة عبور لإقامة علاقات بين الناس على مستوى الكلام؛ فالتواصل عملية لغوية تقع بين شخصين أو أكثر هدفها الأول والأخير هو الإخبار، أو النهي، أو الأمر، أو الاستخبار وذلك في إطار تبادل كلامي.

ويعدّ ديل هايمز Dell Hymes أول من تطرق لمفهوم الكفاية التواصليّة، التي تتمثل في القواعد النفسية، والثقافية، والاجتماعية التي يحكمها الكلام في إطار مجتمعي معين. كما تعني الكفاية التواصلية أن يكون الناطق باللغة الهدف ملمّاً بأنظمة اللغة وقوانينها، ومتمكّنا من أساليب استعمالها حسب المواقف والسياقات التي تقع فيها، بمعنى أن الكفاية التواصلية تعني الإلمام بمجموع القواعد اللغوية والأسلوبيّة والاجتماعية للغة، وهذا ينبئ عن استعمال اللغة في مختلف الأنشطة الإنسانية التي لا تقف عند حد إصدار العبارات والجمل الصحيحة نحوياً فحسب، بل يجب مراعاة السياق والموقف الذي تصدر عنه الجملة؛ إذ لا يكفينا إلمام المتعلم بقواعد اللغة، بل يعنينا أيضا معرفته إدراك السياق اللغويّ لينوّع أساليبه على وفق ما يقتضيه ذلك السياق.

ويدخل في الكفاية التواصلية أيضا القدرة على معرفة متى تستعمل اللغة؟ وكيف تستعمل؟ وما الذي يجب علينا قوله في موقف ما؟ ومتى نسكت؟ ومتى نتكلم؟ ومتى نستمع؟ ومتى نشارك؟

ويرى هايمز Hymes " أن الكفاية التواصلية تعني القدرة على نقل الرسالة، أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد..." [1]

---

1 طعيمة، رشدي(٢٠٠٦م)، تعليم اللغة العربية اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو، الرباط، ص ٤٨، وينظر: طعيمة، رشدي (٢٠٠٤م)، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١٧٣.

ويكوّن الفرد كفايته التواصلية منذ مراحل حياته الأولى، إذ يكتسب اللغة بطريقة عفوية تلقائية لا اصطناع فيها، وبتقدم الفرد في مراحل حياته، ودراسته، واعتماده على عقله في التحري، والبحث، والاستكشاف، وتعميق تواصله مع أبناء أمته، ومخالطته إياهم تتعمقُ لديه الكفاية التواصلية؛ حيث يتمكن من القدرة على تمييزأنواع الخطاب والأوضاع السياقية مما يُقْدِرُهُ على تكوين نظرة شاملة عن الاستعمال اللغوي المناسب، وبناءً على هذا تعدّ التجربة الحياتية الرافد الأول لمكونات الكفاية التواصلية. وتأتي بعد ذلك الكفاية الثقافية، والاجتماعية التي تعد أسّ الكفاية التواصلية، والنحوية التي تتحدد بوصفها نظامًا قواعديًا متكاملاً، ومن ثم الوعي بالمستويات اللغوية المتعددة لتكوّن بمجموعها الكفاية اللغوية لدى الفرد الناطق باللغة.

وتتقاطع الكفاية اللغوية مع الكفاية التواصلية؛ فلا وجود لكفاية تواصلية دون وعي عميق للكفاية اللغوية وفي الآن نفسه لا تصور لكفاية لغوية تامّة دون مراعاة الاتصال، وبهذا تعمل الكفاية التواصلية واللغوية عمل الهرم الواحد إذ لا قمةَ بلا أساسٍ وقاعدة، ولا وجود لقاعدةٍ بلا نهاية قمة إذ هما مجتمعتان تتمم إحداهما الأخرى في عملية التواصل والاتصال.

وعرّف نهاد الموسى الكفاية اللغوية أنها: "استدخال قواعد اللغة العربية في نظامها الصوتي، ودلالات ألفاظها، ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي، وهي تعني من جهةٍ أخرى القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربية وفقاً لتلك القواعد، وتمثل الكفاية اللغوية في أحد مظاهرها مرجعاً لتمييز الصواب من الخطأ في أمثلة الاستعمال اللغوي... ومن جهةٍ أخرى يرى بأنها قدرة تواصلية تتجلّى في وجوه الأداء الوظيفية للغة وتتمظهر في القراءة العربية الجهرية..." [١]، ومن هنا نفرق بين الكفاية اللغوية والاتصالية حيث: الكفاية اللغوية تعني إلمام المتعلم بنظام اللغة وتطبيقه، وقدرته على التقاط المعاني اللغوية

---

1 الموسى، نهاد(١٩٩٨م)، نحو معيار للكفاية اللغوية في العربية، مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، ص ٦

والعقلية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية، وهي نموذج لمعرفة المتكلم بلغته، وليست نموذجًا لمعرفة كيفية إقامة اتصالٍ لغويٍّ مع الآخرين. أما الكفاية الاتصالية فهي قدرة الطالب على استعمال اللغة بشكلٍ عفوي مع توافر حسٍّ لغوي يتخذه المتعلم أداةً لتمييز الوظائف اللغوية المختلفة في مواقفها التي تجري فيها [١]، وبما أن الكفاية الاتصالية معيارًا قائمًا بحد ذاته يؤسس لنا ركيزةً في الكفاية اللغوية إلا أن له سماتٍ وخصائص تجمل في أنّ الكفاية الاتصالية تجري على اللغة المنطوقة والمكتوبة معًا، وتحتكم للسياق وهي علاقة بين طرفين أو أكثر تعتمد على تبادل الكلام بين الشخص وغيره لذا فهي تعدّ نسبية وليست مطلقة[٢].

ثانيًا: الكفاية والأداء:

ثمة تداخل بين المصطلحين (الكفاية، الأداء)، مما يصعب على الدارسين إقامة الفروق بين هذين المصطلحين وذلك لارتباطهما الوثيق ببعضهما، فالكفاية Competence تشكل جزئيات المهارات، أي هي المعرفة الضمنية لقواعد اللغة التي تكون قائمة في ذهن الناطق باللغة؛ حيث يتاح التواصل بواسطتهما وذلك بإنتاج عدد غير محدود من الجمل من عددٍ غير محدود من الوحدات الصوتية، وتشكل الكفاية مظهرًا إبداعيًا لدى المتكلم أو السامع تمكنه من توليد جملٍ جديدة مناسبة للسياق والمقام الذي ترد فيه. أما الأداء Performance فهو الاستعمال الفعلي لهذه المعرفة الضمنية الكامنة في اللغة، فالكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي

1 ينظر: طعيمة، تعليم اللغة اتصاليًا، ص ٥٣

2 السابق ص ٥٠

يجب أن يكون انعكاسًا لها[1]، وتكمن العلاقة بين الكفاية والأداء بأن الكفاية تعني مجموع المكوّنات التي تساعد على القيام بمهارات متكاملة؛ حيث يشترط في الكفاية وجود الخبرة والممارسة اللّتين تعدّان أساسَ تشكيل الكفاية، ويتم من خلالهما تعديل السلوك الذي يعيق تحقيق المهارة، كما تعدّ الكفاية مطلبًا سابقًا للأداء، وهي الركيزة الأساسية في تشكيل الأداء الذي يعني مجموعة المهارات التي نقوم بها بشكل متقن يخلو من وجود الفجوات في العمل الذي نقوم به[2].

ثالثًا: **الكفاية اللغوية في ضَوْء المستويات اللغوية:**

١. **الكفاية اللغوية على المستوى الصوتي** Phonetics

أي الاعتناء بكيفية نطق الأصوات ومراعاة مخارجها.

٢. **الكفاية اللغوية الصرفية** Morphology:

يصدر الصرف من ميزان بنيوي لغوي؛ حيث موضوعه الكلمة العربية المعرّبة وما ينتج عنها من تغيرات لفظية أو معنوية.

---

1 ينظر: العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٩٩٩م)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ط١، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص ٨٠، وينظر: نهر، هادي (٢٠٠٣م)، الكفاية التواصلية والاتصالية: دراسات في اللغة والإعلام، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ص ١٠١. وقد ميز تشومسكي بين ما يعرفه متكلم لغة ما معرفة ضمنية، الذي أطلق عليه اسم الكفاية، وبين ما يفعله بهذه المعرفة وهو الأداء، فالمعرفة التي تكمن في مقدرة الشخص على استعمال لغته هي معرفة ضمنية فقط. ويشرح ليفاندوفسكي الكفاية قائلاً: "الكفاية نظام من القواعد والمبادئ التي تمثل تمثيلاً عقليًا، والتي تمكن المتكلم من فهم جملة..." للمزيد ينظر: العبد، محمد(٢٠٠٥م)، النص والخطاب والاتصال، ط١، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ص ٢٣–٨٥

2 ينظر: عبد الهادي، نبيل، وأخرون (٢٠٠٩ م)، مهارات في اللغة والتفكير، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ص ٢٣٤.

٣. كفاية المستوى النحويSyntax:

يُعْنى المستوى النحوي بوصف التركيب اللغوي، أو البنية اللغوية، ويهتم بالعلاقة التي تربط مكونات الجملة مع بعضها أو ما يسمى "بالوظيفة النحوية".

٤. كفاية المستوى الدلالي Semantic:

يعدّ علم الدلالة شقيق مستويات اللغة العربية وأنظمتها الصرفية والصوتية والنحوية حيث كل مستوى متمم للآخر. ويفيد علم الدلالة في تحديد دلالات الألفاظ والتراكيب، ومن نظريات دلالة الألفاظ ما يأتي:

- **نظرية السياق:**

بمعنى أن تحدد دلالة الكلمة بناء على السياق الذي ترد فيه، ويندرج تحت نظرية السياق ما يسمى بالتعبير السياقي، والتعبير الاصطلاحيّ، أما التعبير السياقيّ فيتم فيه تحديد الكلمة بدلالة محددة على وَفق ما ترد فيه من سياق، ويتمنطق التعبير السياقي داخل إطار المركز السياقيّ، وتتغير دلالة التعبير السياقي على وفق السياق الذي يرد فيه. أما التعبير الاصطلاحيّ أو الوَضْعيّ – إن صح لي التعبير– فإنه يستمدّ معناه من المواضعة، بمعنى اصطلاح لفظ معين للدلالة على شيء بعينه من قبل جماعة ناطقة باللغة، ويخرج التعبير الاصطلاحي من نطاق السياق، كما أنه لا يخضع للتغيير، لأن التغيير بالنسبة له بمنزلة تحطيم المعنى بالكلية، ومثال المعنى الاصطلاحي: "رجع فلان صِفْرَ اليدين" دلالة على الفشل والخيبة.

- **وحدة المعنى:**

أي الاحتفاظ بالعلاقة الثابتة بين الدال والمدول في معناها الحقيقيّ دون الخروج إلى استعمال المعنى المجازيّ، حيث لا يسمح للفظة بالخروج عن دلالتها التي وضعت في الأصل لها.

- **المعنى المشترك:**

أن يدلّ اللفظ الواحد على أكثر من معنى، فتحتفظ الكلمة بصيغتها الثابتة، وفي شكلها، وتختلف في دلالتها، مثل كلمة "عين" التي توحي بأكثر من معنى تُسْتَقى من سياقها فتدل على العين المبصرة، وهي عضو من أعضاء جسم الإنسان، وتأتي بمعنى الجاسوس، وبمعنى السيّد، وبمعنى الشمس...

- **الترادف:**

وهو علاقة دلالية تنهض بناء على التشابه القائم في المدلول، مع اختلاف وتعدد في الدوال، مثل (بيت، ومنزل، ومسكن، ومأوى)، ومثل (قمح، وبُرّ، وحنطة)، ومثل(حسام، ومهند، وسيف، وباتر) حيث كلّ مجموعة منها تشترك في المعنى العامّ.

- **التضادّ:**

أن يدلّ اللفظ الواحد على معنيين متضادين، مثل (الأسود والأبيض)، و(الليل والنهار).

- **تداعي المعاني أو المعنى الإيحائي:**

ويكون ذلك بإثارة عدد من المعاني تستدعيها كلمة واحدة، فبمجرد ذكر كلمة ما يتبادر إلى ذهن الفرد مجموعة من الدلالات والمعاني، فلو قلت كلمة (طفل): فإنه يتبادر بدهيًا للعقل معانٍ عدة كالبراءة، والجمال، وكثرة الحركة، و...

- **المجاز:**

وهو استعمال اللفظ في غير ما وُضِع له من دلالة، حيث الخروج من المعنى الحقيقي للفظ إلى معنى مجازيّ لم يصطلح على وضعه من قبل مثل: "حضر فلان على جناح السرعة" نيابة عن السرعة، حيث لا جناح للسرعة على وجه الحقيقة.

المبحث الرابع: الصعوبات والمشكلات الكامنة في أنظمة اللغة العربية التي تواجه الطالب الأجنبي عند تعلّمه مفردات اللغة العربية (اللغة الهدف)

مقدّمة:

يتعرّض الناطق بغير العربيّة إلى صعوبات جمة في أثناء تعلمه العربية؛ فلكل لغة مهما كان شأنها أنظمة تميزها عن غيرها من لغات الدنيا، ولولا هذا التباين في أنظمة اللغات لما كان ثمة حاجة من تعلم اللغات الأخرى، لذا نلحظ افتراقًا بَيْن بعض اللغات كما نلحظ اتفاقًا، ويكمن الفرق في وجود الحركات الإعرابية أو العلامة الإعرابية في اللغة العربية بينما تخلو اللغات الأخرى منها، ومهما يكن الأمر؛ فإن الصعوبات التي تعترض الطالب الأجنبي غير الناطق طبيعية لا بدّ من التعامل معها بكياسة ووعي.

ويرجع سبب الصعوبات في تعلّم اللغات إلى ثلاثة عناصر أساسية هي: الطالب، والمعلِّم، والمنهاج. أما الطالب فنراه يسقط أنظمة لغته الأم على أنظمة اللغة الهدف التي يتعلمها حيث إن لكل لغة أنظمة ذات مستويات صرفية وصوتية ونحوية ودلالية تنماز بها عن غيرها من أنظمة اللغات الأخرى. وأما المعلّم ونظرًا لخطورة الدور الذي يمثّله في حقل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ فلا بدّ له من أن يتمتع بصفات تؤهله للتعليم على المستويين التربوي والتعليمي. وأما المنهاج فيجب أن يراعى فيه أسلوب العرض للموضوع المطروح، فمهما بلغ النص المطروح درجات السهولة والصعوبة، أو التعقيد والبساطة لا بدّ من أن يعالج بلغة سهلة، وأسلوب شائق، كما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار قدرة النص على تنمية ثقة الطالب بنفسه، وإذا بنيت المناهج على هذا المنوال نضمن الإقبال على اللغة بشكل متزايد.

وينهض التداخل في أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية إلى إحالة اكتساب أنظمة اللغة الثانية. وحتى نضمن عدم التداخل بين أنظمة اللغتين معًا، مما يحول دون اكتساب اللغة الثانية؛ لا بد لنا من التغلب على الاختلافات الكامنة في أنظمة اللغة أو تقريبها من بعضها للرقي إلى مستوى تعلم لغة هدف [١].

وثمة مشكلات لغوية وغير لغوية تعترض المتعلم الأجنبي؛ ويقصد بالمشكلات اللغوية تلك المتعلقة بأنظمة اللغة الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية والكتابية. وأما المشكلات غير اللغوية فهي المشكلات المصاحبة لأي لغة عند تعلمها كالمشكلات الثقافية والنفسية والاجتماعية، حيث لايجوز لنا فصل أي لغة في حال تعلمها عن مجتمعها، وثقافتها، وفلسفتها، وعاداتها وتقاليدها. لأن اللغة عند تعليمها إذا نزعت من سياقها الثقافيّ صعب على المتعلم فهمها أو حتى الاندماج والانخراط في تعلمها.

ولعلاج هذه المشكلات يحتّم علينا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ولا يعني ذلك إقامة منهاج لكلّ فرد، وإنما وضع منهاج متجانس يضمّ أكبر عدد من المتعلمين المتقاربين في ثقافاتهم وعاداتهم وتقاليدهم بما يتجانس ويوائم أيضًا طريقة تفكيرهم.

ثمّ إن اندماج الطالب في المجتمع يساعد على تعلّم ثقافة تلك اللغة. ولابد لنا من تضمين مناهجنا ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده مما يساعد على تخطي حواجز تلك المشكلات، ويجعل عملية التدريس أكثر متعة وأجدى فاعليّة.

---

1 براون، دوجلاس (١٩٩٤م)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ط١، دار النهضة العربية، ترجمة: عبده الراجحـــي، وعلي علي أحمد شعبان، بيروت، ص ١٨٣

أولاً: صعوبات في المستويات اللغوية:

أمّا الصعوبات التي تواجه المتعلمين فهي صعوبات في ما يأتي:

أ. المستوى الصوتي:

وتعد اللغة العربية صوتية، تخضع إلى نظام منتظم عرفي غير عشوائي ضوضائي، حيث يحكم مخارجها ويتشكل منها جهاز النطق. ويقصد بالنظام الصوتي في اللغة "ذلك النظام الذي يبحث في مخارج الحروف وصفاتها ويسمى علم الأصوات (phonetics)، ولقد توالى اهتمام العلماء بعلم الصوت، ولعل أول من تفطن إلى ذلك العلم هو الخليل بن أحمد الفراهيدي صاحب العين..."[١].

فالنظام الصوتي تترجم من خلاله الرموز المكتوبة إلى أصوات، حيث يهتمّ ببنية الكلمة التي تؤدي إلى ضبط في التهجئة. ولعل أول ما يتعلم المتعلم في اللغة الهدف أصواتها، وتتأتى صعوبة نطق الصوت لدى المتعلم الأجنبي من وجود أصوات في اللغة الهدف لا نظير لها في لغته الأمّ، واللغة العربية تتميز بسعة توزيع أصواتها التي تمتد مخارجها من الشفتين إلى أقصى الحلق. ويرجع وقوع المتعلم الأجنبيّ في الأخطاء الصوتية إلى ما يأتي:

١. اختلاف اللغتين (الأمّ – الهدف) أحياناً في مخارج بعض الأصوات.

٢. اختلاف اللغتين الأمّ والهدف في مواضع النّبر والتّنغيم[٢]. والنبر هو الضغط على مقطع معين لإفادة التأكيد، أو التنبيه على معنى، وتختلف درجة ارتفاع الصوت عند النطق بين مقطع

---

1 عطية، محسن علي (٢٠٠٨م)، مهارات الاتصال وتعليمها، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٤٢.

2 ينظر: حجازي، محمود فهمي(١٩٧٨م)، مدخل إلى علم اللغة، ط٢، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ص ص ٤٧–٤٨. وينظر: غازي، يوسف(١٩٨٥م)، مدخل إلى الألسنية، ط١، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، ص ص ١٥٣–١٥٥. وينظر: حبلص، من أسس علم اللغة، ص ٨٨

وآخر في الكلمة الواحدة، ويطلق مصطلح النبر على درجة ارتفاع الصوت، أمّا التنغيم فهو التنوعات الموسيقية أو التلوينات الصوتية التي تصاحب الكلام، وتميز بين المعاني، ويطلق التنغيم على منحنى الجملة اللحني. ويرتبط التنغيم بالارتفاع والانخفاض في نطق الكلام نتيجة لدرجة توتر الوترين الصوتيين. وتتعدد طرق التنغيم لتأدية وظائف دلالية مختلفة، فإذا كانت "نعم" للإجابة اختلف تنغيمها عنها للاستفسار. والتنغيم لا يقتصر على الكلمة الواحدة بل يتجاوزها إلى التركيب.

٣. تقارب بعض الأصوات في صفاتها، أو مخارجها في اللغة العربية مما يشتت ذهن المتعلم[١]، فمن الأصوات المتقاربة في المخارج "الهمزة والهاء" حيث يخرجان من مخرج واحد وهو الحنجرة التي تعد تجويفًا غضروفيًا يقع في نهاية القصبة الهوائية. أما الأصوات المتقاربة في صفاتها مثل صفة الهمس والجهر، حيث إن الصوت المهموس يحدث عندما ينفرج الوتران الصوتيان في أثناء النطق، مما يسمح بدخول الهواء دون أن يهتز الوتران، ومن الأصوات المهموسة: الهمزة، ت ث، ح خ، ش س، ص ط، ف ق، ك هـ، أما صفة الجهر فتحدث عندما يقترب الوتران من بعضهما أو يضيقان، ومن أصواته: "ب، ج، د ذ ر ز، ص ظ، ع غ، ل م ن".

ويتكون المستوى الصوتي في العربية من مظاهر صوتية تنفّر متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى منها، وذلك لما تتطلبه من جهد لغوي من الطالب والمدرس في الآن نفسه. وتجمل هذه المظاهر بـــ[٢]:

---

1 ينظر: حبلص، من أسس علم اللغة ص ص ٨٩–٩٨

2 هذه بعض المظاهر الصوتية التي تعترض الدارس الناطق بغير العربية، ووقفت عند هذا الحد من المظـــاهر لأنها ليست محور الحديث ههنا، وللمزيد من الوقوف على هذه المظاهر ينظر: السابق ٤٨٩

١. الصوائت القصيرة والطويلة (الحركات وحروف المدّ) التي تعدّ مشكلة لدى الدارس، يعود ذلك إلى عدم القدرة على التمييز بين الصائت القصير والطويل، إلاّ إذا وضحنا الصوت في النطق أهو طويل أم قصير.

٢. تنفرد اللغة العربية بوجود ظاهرة التنوين فيها؛ وتعدّ هذه الظاهرة من أكثر الإشكاليات التي تعترض الطالب الأجنبي، إذ إنّ إتقانها يتطلب فترة طويلة من الزمن، وتحتاج إلى مِراسٍ ومِرانٍ. وفي حقيقة الأمر فإنّ هذه الظاهرة ليست عائقًا في وجه الناطقين بغير اللغة العربية فحسب؛ بل تشكّل عقبة يصعب تجاوزها للطلبة العرب أنفسهم. ومناط الوقوع في الخطأ هو تماثل نطق التنوين مع حرف النون كتابة، مما يزيد الأمر تعقيدًا لدى متعلمي العربية سواء من أبنائها أم من غير أبنائها.

٣. اختلاف بعض الأصوات نطقًا وكتابة، مما يترتب على هذا الاختلاف مشكلة لدى الطالب الأجنبي في عدم التمييز بين الأصوات، وذلك مثل "التاء المفتوحة، والتاء المبسوطة".

٤. ال التعريف بنوعيها الشمسية والقمرية، والنطق باللام أو عدمه؛ فهي تقع في صلب الإشكاليات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، ومما يدعو إلى التخفيف من حدة هذه المشكلة هو ارتباط اللام بالحرف الذي يليها.

٥. الهمزة والقواعد الكثيرة المرتبطة بها، وما يجب مراعاته من معايير في أثناء كتابتها، وذلك إما بالاعتماد على حركة الهمزة نفسها، أو حركة الحرف الذي يسبقها.

٦. همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي، حيث هي إشكالية أخرى يقع فيها متعلمو اللغة العربية من أبنائها، وتزداد الصعوبة عند الناطق بغير العربية.

٧. وجود أصوات تلفظ ولا تكتب، مثل صوت الألف في أسماء الإشارة نحو: هذا – هذه...، وأصوات تكتب ولا تلفظ، مثل الألف الفارقة التي تأتي بعد واو الجماعة نحو: قالوا.

ب. المستوى الصرفي:

يُعنى الصرف بأحوال أبنية الكلم حيث يبحث في الميزان الصرفي ّ، والاشتقاق، والتقديم والتأخير، والقلب، والحذف، والإعلال، والإبدال، الذي يحدث في بنية الكلمة. وتتمثل الصعوبات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للعربية في الأمور المتعلقة بالصيغ الصرفية ومنها: الأفعال المجردة والمزيدة، والمشتقات، والأفعال الثلاثة بماضيها، ومضارعها، وأمرها، والفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول. كما يشكل علم الصرف صعوبة للدارس الناطق بالعربية، وذلك لما يتضمنه علم الصرف من التشعيبات والتفصيلات والتعقيدات مما يؤدي إلى تشتيت ذهن الدارس. فإن كان حال أبناء العربية على هذه الشاكلة؛ فإن الناطق بغير العربية تواجهه صعوبات أكثر فأكثر، مما يحدو بنا إعادة النظر في طرائق تدريس علم الصرف، عبر استنباط ما يصلح منه للتدريس، والابتعاد عن التفصيلات والتشعيبات.

ثانياً: أهمّ العوائق والمشكلات الصرفية التي تعترض طريق الدارس الأجنبيّ:

من أكثر المسائل الصرفية القابلة للوقوع في أخطاء المتعلمين تتمثل في:

١. **المذكر والمؤنث:**

وهي قضية صرفية صوتية نحوية؛ حيث تتداخل في علم الصرف والصوت والنحو على حد سواء، وتكمن مشكلة المذكر والمؤنث بأن بعض اللغات يشيع فيها لفظ المذكر، ولغات أخرى يغلب فيها شيوع المؤنث، وثالثة تخلو من اللفظين ويشتهر فيها المحايد، ورابعة تستعمل اللفظين معًا مذكرًا ومؤنثًا كالعربية مثلا.

٢. **الجمع والمفرد:**

ومن المشكلات التي تواجه عقل الدارس الأجنبي وجود أكثر من نوع من الجموع، فإذا ما تعرّف على وجود ثلاثة أنواع من الجمع في اللغة العربية فحينها يقع في مأزق عدم التفريق بين جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير.

٣. **التعريف والتنكير:**

تفرّق ال التعريف بين النكرة والمعرفة في العربية في حين تفرق الإنجليزية مثلاً بـــ {The, A, AN} بين المعرفة والنكرة، فـــ The أداة تدل على الاسم المعرف، و A,An تخصصان للتعبير عن الاسم النكرة، وثمة لغات تخلو من أدوات التعريف وتكون الدالة الوحيدة على الاسم االنكرة أو المعرفة هي السياق أو الألفاظ التي تدل على النوع.

ج. المستوى النحويّ:

يهتم النحو بالعلاقة بين عناصر الجملة، حيث ينظم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته؛ ويشكل المستوى النحوي أسًا مركزيًا في نظام اللغة، وذلك لما له من أثر كبير في الكلمات من حيث البناء والإعراب، وتركيب الجملة، وعلاقة الكلمة فيما قبلها أو بعدها في التركيب اللغوي.

وحالُ علم النحو كحال غيره من علوم العربية، تتشعبُ موضوعاتُه، وتتداخل مع غيرها من علوم العربية، وفيه من التفصيلات ما يشكل صعوبة عظيمة للدارسين الناطقين باللغة العربية والناطقين بلغات غير العربية. وتكمن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها متعلمو العربية الناطقون بلغات أخرى في:

١. أخطاء التذكير والتأنيث:

تعدّ قضية التذكير والتأنيث مشكلة كبيرة يقع فها متعلمو العربية، ويكمن سبب الوقوع في الخطأ في الاختلاف القائم بين اللغات في اعتبار قضية التذكير والتأنيث، وفي العلاقة الدالة عليهما[١].

٢. أخطاء المطابقة:

أي تطابق عنصرين في حركتهما الإعرابية، وفي جنسهما، وفي نوعهما (التذكير والتأنيث)، وفي عددهما (الإفراد والتثنية)، وفي تعيينهما (التعريف والتنكير).

ومن أمثلة ما يقع فيه الدارسون من أخطاء المطابقة:

مطابقة بين الصفة والموصوف ←—— المدرسة صغير

فالمدرسة هنا موصوف، وصغير هي الصفة، وسبب الخطأ هنا هو عدم المطابقة التامة لا في التعريف والتنكير، ولا في التذكير والتأنيث.

---

1 ينظر: جودة، ألاء حسن(٢٠١٣م)، تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

٣. أخطاء في التعريف والتنكير:

تعدّ قضية التعريف والتنكير من أكبر المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية، وتعد من أكبر الصعوبات التي تعترضهم، وذلك لاختلاف اللغات في العلاقات الدالة على التعريف والتنكير.

٤. اختلاف بنية الجملة في العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات المتعلمين؛

فمثلاً اللغة العربية تمتاز بخلوها من الأفعال المساعدة، في حين تثبت هذه الأفعال في اللغة الإنجليزية. ومما يزيد هذه المشكلة صعوبة هو إسقاط الدارسين نظام الجملة في لغتهم الأمّ على نظام الجملة العربية فيقع الخطأ. فالأصل في بناء الجملة في العربية أن تبدأ بالفعل يليه الفاعل ثم المكمّلات النحوية، في حين أن نظام بناء الجمل في اللغات الأخرى يتخذ الفاعل غالبًا أساسًا لبناء الجملة، يليه الفعل ثم المكملات النحويّة.

٥. الحرية التي منحتها الجملة العربية في التقديم والتأخير:

كتقديم المبتدأ على الخبر، والفاعل على الفعل، مما يشكل صعوبة وعقبة في طريق المتعلم، تزول بدوام المران والدربة.

د. المستوى الدلاليّ:

فطن الفكر اللغوي الحديث والمعاصر لعلم الدلالة Semantics الذي يُعْنى بعلم المعنى حيث إنّ الموضوع الأساسيّ لعلم الدلالة يكمن في المعنى؛ ولا يمكن فهم اللغة دون فهم المعنى، ويسمى علم الدلالة[1] بعلم المعنى أو علم المعاني، ويعرّف بأنه العلم الذي يدرس المعنى، وهو

1 ينظر مختار، علم الدلالة ص ص ١١-١٦. وينظر المراغي، محمود أحمد حسين(٢٠٠٧م)، علم الدلالة مع دراسة تطبيقية مقارنة بين العربية والفصحى وعبرية العهد القديم حول دلالات كلمة (العين) وكلمة (يد)، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ص ٥ – ١١

ذاك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى ويدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرًا على حمل المعنى. وموضوع علم الدلالة الرموز اللغوية وغير اللغوية كحركة اليد وقسمات الوجه؛ فالرمز مثير بديل يستدعي الاستجابة نفسها التي تستدعيها الكلمات.

وتعدّ الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي، ومن شروط معرفة دلالة التركيب معرفة دلالة كلماته، وتتبع دلالة الكلمة من صياغة التركيب، ومن بنيتها، وسياقها الذي ترد فيه، فلكل كلمة دلالة وطريقة استعمال. وبناء على معرفة الكلمة في سياقها يتوصل إلى معنى التركيب ككلّ. ولكن السؤال الذي نطرحه هو كيف لنا أن ندرس دلالة الكلمة؟ وما جدوى هذه الدراسة بالنسبة للطالب الأجنبي؟ ويمكن لنا أن نجيب عن السؤالين معًا وأن نجمل الحديث عن الصعوبات والمشكلات التي يقع فيها متعلمو اللغة الناطقون بلغات أخرى غير العربية، والجواب هو أننا نستطيع تناول الكلمة حرة مفردة مجردة من سياقها – وكنت قد أشرت إلى هذا الجزء فيما سبق في الباب الأول من هذا الفصل فيما يتعلق بسياق الحال – فقد ترتبط الكلمة خارج سياقها بألوان كثيرة من العلاقات، كالترادف، والتضادّ، والتشارك اللفظيّ. فالكلمات تتطور معانيها من الحقيقة إلى المجاز، والمعاني كثيرة وألفاظها أقلّ. ويتقيد المعنى الذي تفيده الكلمة بقيدين: أولهما: أن تصير الكلمة مصطلحًا، فتصبح كالعلم لا تدل إلاّ على ما وضعت عليه، وثانيهما هو السياق، فلا تبقى الكلمة حرة بلا سياق يضمها ويجمعها بل تصبح مقيدة، وتصير جزءًا من المعنى الكلي الذي تفيده الجملة أو التركيب. ويمكن لنا أن نقوم بتحليل المعنى الناتج عن الكلمة إلى عناصر أولية [1]، فكلمة "أمّ" على سبيل المثال نحللها إلى:

مفرد + أنثى

---

1 عباينة، جعفر(١٩٨٤م)، تأملات في الدرس اللغوي – مسألة الصرف والأصوات، مجلة أفكار، العـدد ٧٠، عمان، الأردن، ص ص ٤١ – ٤٢

ويتعاضد علم الدلالة مع علوم اللغة الأخرى حيث لا نستطيع فصل علم الدلالة عن أنظمة اللغة الصرفية والصوتية والنحوية إذ يتضامّ علم الدلالة مع المستوى الصوتي الذي يؤثر على المعنى كالنبر والتنغيم، ويتقاطع أيضًا مع النظام الصرفيّ والنحويّ للكلمة، فلا يكفي مثلاً أن نقف على كلمة " استغفر" مبيّنين أصلها المعجميّ فحسب بل يجب أيضًا أن نوضح الوزن الذي تنتمي إليه وهو "استفعل" وما يفيده من معنى الطلب، ويفيدنا الجانب النحوي في بيان وظيفة كل كلمة في الجملة التي يتغير معناها بتغيير وقوعها في الجملة ففهمنا لمعالم الجملة ييسّر علينا ضبط الكلمات.

ولا بدّ لنا من أن نولي اهتمامًا كبيرًا بالكلمات المسيّقة التي لا تقدم منزوعة من سياقها ليسهل فهم دلالتها، فالكلمة تحمل معاني عديدة تتنوع تبعًا لسياقاتها وتطوراتها، لذا فإنّ تقديم الكلمات في سياقات تجنب المتعلم من الوقوع في مشكلات دلالية جمّة.

الفصل الثاني

(مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربيّة)

الفصل الثاني

مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربية:

المبحث الأوّل: مناهج تعليم المفردات للناطقين بغير العربية:

تغدو مناهج تعليم اللغة العربية في اللغات الأجنبيّة على اختلاف منطلقاتها اللسانيّة في ضوء التبصر في أهدافها وغاياتها وأسسها وأساليبها إحدى القضايا التي تستأهل البحث والدراسة؛ إذ يمثّل تعليم العربية لأهلها وللناطقين بغيرها شريحة تربويّة مستقلّة يراعى فيها خطط إعدادها وبرامجها ومناهجها، لنضمن مسايرتها لنموّ الطالب العقليّ، وتحقيق رغباته النفسيّة والاجتماعيّة. لذا لا بدّ للمنهاج من أن ينمي قدرة الطالب على الفهم والتذوق، ويزيد من ثروته المفرداتية، فيعدّ المنهاج بذلك ثمرة دراسات الطالب وحاجاته من اللغة. فمنهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها يعدّ تشييدًا للغة الأجنبية في كل مظاهرها ومقوماتها، أضف إلى ذلك أنه سلسلة مترابطة ومعقدة تتطلب التنسيق ليصبح بنية تربوية حضارية.

أولاً: مفهوم المنهاج بين القديم والحديث:

المنهاج أسّ العملية التعليمية يقدّم عبره تصورًا شاملاً لما يقدم للطالب من معلومات واكتساب المهارات، ففي المنهاج تترجم أهداف التدريس.

وتتباين تعريفات التربويين لمصطلح المنهاج[1] فبعض التربويين يرى أنه وثيقة صممت للاستفادة منها في تخطيط التدريس، وبعض التربويين يرى أنه عملية تفاعل مركب دائم نشط بين الإداريين والمعلمين والتلاميذ والوسائل والطرق، وهناك من يرى بأنه محتوى مكوّن من

---

1 ينظر: شاهين، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٦م)، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، ط١، دار القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص ص ١٥- ١٦

مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات الخاصة بمادة دراسية معينة منظمة تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلاب. وثمّة مفهوم للمنهاج تبنّاه معظم التربويين؛ إذ يرون بأنه "مجموعة من الخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع لغايات يجب تحقيقها لدى الناشئة، لصالح نموهم ونجاحهم الشخصيّ والاجتماعيّ، وذلك تحت إشراف المدرسة وتخطيطها". ولو سيق هذا المفهوم الخاص بالمنهاج بعامّة على منهاج اللغة العربية لَخَلُصَ إلى أنه[1] "مجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية التي تمكّن الناطقين بغير العربية من الاتصال باللغة وفَهم ثقافتها...".

ثانيًا: عناصر بناء منهاج تعليم المفردات العربية:

وثمة عناصر لبناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويراعى في المنهج التبصّر بعناصره التي تكمن في هدف المنهج ومحتواه وطرق تدريسه وتقويمه، عدا نشاط التعلم ووسائل التعليم، وتجمل عناصر المنهج على النحو الآتي:

أولاً: الأهداف التعليمية:

وتعدّ الأهداف بمنزلة قاعدة الهرم للمنهاج؛ إذ تركز على تكامل الشخصية للمتعلم، كما تولي اهتمامها بطبيعة المتعلم وحاجاته وميوله، مراعية طبيعة اللغة وخصائصها واستثمارها في حياة المتعلم، وكيفية توظيفه لها. ومن خلال الأهداف التعليمية يحدّد محتوى المنهج ومستواه وطرق تدريسه وأساليبه.

ثانيًا: المحتوى:

ويراعى في اختيار المحتوى لتعليم العربية للناطقين بغيرها صلة المحتوى بأهداف تعليم اللغة، كما يراعى صدقه وأهميته وارتباطه بحاجات المتعلمين، وشموله ومراعاته للفروق الفردية.

---

1 ينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ٦٠

ثالثًا: الطريقة والوسائل المعينة:

إذ تعدّ طريقة التدريس عنصرًا مهمّا من عناصر بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ثالثًا: الأسس العامة اللازمة في بناء منهاج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

ويبنى المنهاج بعامّة على أسس فلسفية وعلمية ونفسية تراعي خصائص المتعلمين من كافة النواحي العقلية والجسمية، كما يستند المنهاج إلى الأسس المعرفية واللغوية والتربوية التي تنبع من طبيعة اللغة وخصائصها. وثمة مقومات للمنهاج تتعلق بالخبرة العملية، وبالبيئة وهي أسس متداخلة فيما بينها.

رابعًا: أنواع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها على حد سواء:

تتباين مناهج تعليم اللغة العربية من حيث أنواعها حين تقديمها للناطقين بغير العربية؛ إذ إنّ لكل منهاج منها تصورًا شاملاً تراعى فيه المهارات التي يستند إليها كل منهاج، ويمكننا إجمال هذه الأنواع على النحو الآتي[1]:

المنهج النحوي اللغوي (طريقة النحو والترجمة):

إذ يقدم فيه المحتوى اللغوي في إطار القواعد النحوية، ويراعى في تقديمها التراكيب اللغوية ضمن الموضوعات النحوية، مع توظيف لمسميات المصطلحات النحوية، كما أن المحتوى يقدم في شكل وحدات مترابطة ومتكاملة مع بعضها، فمثلاً عند تقديم الجملة الآتية:

أكل الولد التفاحة ← يستلزم تقديم ← فعل+ فاعل+ مفعول به.

1 ينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ص ٩٩- ١١٠

منهج التمثيل في المواقف السياقية:

حيث يُقَدّم المحتوى اللغوي على هيئة مواقف طبيعية أو مصطنعة يمارسها الفرد.

منهج الفكرة:

يتقاطع هذا المنهج مع منهج المواقف والتمثيل الآنف الذكر؛ إلاّ أنّ أسّ هذا المنهج هو المعنى الذي تحمله المفردة، والسياقات التي تتعدّد تبعًا لتعدد الجمل والمعاني؛ إذ يجعل من القدرة على الاتصال باللغة حجر الزاوية لمنطلقات هذا المنهج.

منهج المقررات متعددة الأبعاد:

يتخذ هذا المنهج من المقررات اللغوية والثقافية والاتصالية أساسًا له، إذ يراعى في اختيار محتويات مقرراته الثقافة وتقاطعاتها اللغوية والاتصالية لتنمية قدرة الطالب على فهم مجتمعه وثقافته، أضف إلى ذلك قدرته على كيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها.

إنّ اختيار المنهج المخصص لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يوشك أن يكون من القضايا العصيبة التي تواجه واضعي مناهج تدريس اللغة العربية لغير أهلها؛ إذ إنّ بعض المناهج المخصصة للناطقين بغير العربية وُضِعَتْ لأغراض خاصة تناسب حاجات مجموعات الدارسين كلٌّ بحسب ثقافته وأهدافه وأغراضه من تعلم اللغة. وعند تصميم منهج تعليميّ للناطقين بغير العربية لا بدّ من مراعاة طبيعة المادة المقدّمة ومحتويات الكتب اللغوية والثقافية، مع عناية تامّة بانتقاء المفردات والتراكيب اللغوية وأساليب تقديمها وطرق طرحها عبر الوسائل التعليمية المتعددة، علاوة على بعدها عن التكلف والتصنع مع القدرة على توظيفها واستثمارها وتذكرها عند الحاجة لها. وتعدّ المناهج المخصصة للمستوى المبتدئ القاعدة العريضة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتماشى تلك المناهج مع المواضعات الفنية والتربوية المخصصة لتعليم العربية بوصْفها لغة ثانية، إذ تتصف بالشمول والموضوعية والدقة في آليات عرضها وطرحها.

كما تعدّ قضية تعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية بأكملها؛ إذ يراعى في تقديم المفردات العربية للناطقين بغيرها معايير وأهداف تكمن في كيفية الحصول على هذه المفردات، أضف إلى ذلك تسييق هذه المفردات العربية.

خامسًا: مستويات تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها:

تقدم المفردات العربية في إطار مستويات يَسْهل تقديمها للدارس الأجنبيّ حتى يتمكن من فهم مفردات اللغة العربية والتعامل معها، إذ تقدم هذه المستويات[1] على النحو الآتي:

١. مستوى فهم المفردات البسيطة والتدرج بها وصولاً إلى الجمل:

وفي هذا المستوى تزيد ثروة الطالب المفرداتية من خلال الترادف والتضادّ والحقول الدلاليّة، وتتقاطع في هذا المستوى المفردات المجردة البسيطة مع المفردات المُشْكِلة ذات السياقات المتعددة. وثمة عددٌ من الوسائل والطرق التي تتدرج بقدرة الطالب في المستوى المبتدئ عند اكتسابه المفردات البسيطة، ومن هذه الطرق المتّبعة في هذا المستوى اللعب بالأشياء المحسوسة المفضلة للطالب إذ يوضع عدد من الأشياء المحسوسة أمام الطالب ويطلب إليه أن يشير إلى الشيء المذكور بعينه، ومن ثم يذكر اسمه، فهذه الطريقة تشجع على فهم المفردات في إطار معانيها، وتضم المفردات داخل الحقل الدلاليّ الواحد، فضلاً عن تمثيل المفردة بعد ضمّها في سياق ما؛ فإذا ما مرّ الطالب على كلمة "المشي" قام بتمثيل عملية المشي لترسخ المفردة في ذهنه من خلال توظيفها في مواقف حياته. ويعرف هذا المستوى بمستوى التنويع بين المفردات والجمل كذلك.

---

1 ينظر السرطاوي، زيدان أحمد، وآخرون (٢٠٠١م)، مدخل إلى صعوبات التعلم، ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ص ٢٥٣-٣٦١.

٢. مستوى الفهم والاستيعاب:

ويستثمر هذا المستوى الأنشطة التي يمارسها الطالب مع أقرانه من المتعلمين.

سادسًا: كيفية تقديم المفردات العربية في المناهج المخصصة للطلاب الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها:

قمت بتحليل الكتب الثلاثة في مادة اللغة العربية المقدمة للطلاب العرب في الأردنّ بوصفها مقدمة للمستوى المبتدئ في مراحله الثلاث الأولى؛ وتبيّن عند تقديم هذه الكتب أن المفردات في المستوى الأول (الصف الأول)[1] قدمت من خلال الصور الدالة المرسومة منها والحقيقية، التي يحتوي كل منها على حرف معين، بالإضافة إلى أن عددها يتباين بين ثلاثة أحرف وستة أحرف، ومن هذه الأمثلة: دبّ، بالون، بطة، لعبة، قطار، عصفور، سيارة، طالبًا المؤلف إلى المتعلم أن يسمي أسماء الصور المتنوعة المقدمة للطالب، وقدّم هذه المفردات من خلال الحقول الدلالية؛ كحقل الخضراوات والفواكه، إذ قدم مجموعة من الصور المتنوعة مثل العنب، والليمون، والبرتقال، والتفاح، والأجاص. ثم حقل الحيوانات كالزرافة، والبطة، والعصفور، والحصان، والبقرة، مما يوحي بتعليم المتعلم للمفردات ضمن حقولها الدلاليّة. وكذا في أسماء أجزاء الجسم، وأجزاء الشجرة، والألعاب الرياضيّة. ثم مهّد للمتعلم للعلاقة بين الجزء والكلّ؛ فمثلاً قدّم صورًا كليّة وأخرى جزئيّة تخرج من رحم الكلّ مثل: (الورقة) التي تتصل بالشجرة، و(العَجَل) الذي يتصل بالسيارة... ثم أخذ يهيئ للطالب للعلاقات المكانية والزمانية مثل: (فوق، وتحت، وأمام، وخلف) كل ذلك جاء موَضّحًا بالصورة المرسومة. واعتنى بالصور الدالة على تمييز المختلف، وتمييز الأطوال والأحجام والألوان واتجاه الأسهم. ثم بدأ بعد ذلك

---

1 الفايز، مفلح، وآخرون (٢٠٠٦م)، منهاج لغتنا العربية للصف الأول في الأردن، ط١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

بدروس القراءة والمحادثة إذ كان يعرض صورة الدرس كاملة طالبًا إلى المتعلم أن يتحدث عن الصورة ليهيأ للقراءة، وجاءت الدروس قصيرة مكونة من خمس جمل، ثم إن كل صورة تحتوي على جملة مكونة من كلمتين أو ثلاثة أو أربعة، ومن أمثلة الكلمتين: أنا رامي، أبي عامرٌ.

أما التدريبات فقد نوّع فيها ما بين "صل بين الصورة والجملة المناسبة"، و"أقرأ ثم أصل الجملتين المتماثلتين"، و"ألفظ الكلمات في كل سطر" ثم "أضع دائرة حول الكلمة المخالفة"، و"أقرأ وأحلل الجملة الآتية إلى كلمات بوضع دائرة"، و"أقرأ التركيب اللغوي الآتي ثم أكون شفويًا على مثاله تراكيب جديدة". وكان في ذلك كلّه يقدّم المفردات بطريقة سهلة وبسيطة تناسب المتعلم في المستوى المبتدئ من خلال الصورة المرسومة الدالة على المفردة المراد تقديمها، أضف إلى ذلك الاعتناء بالمفردات وتقديمها من خلال التدريبات المتنوعة التي اعتنى فيها الكتاب ليهيئ ذهن الطالب لاكتساب مفردات جديدة ثم تحصيلها في مخزون مفرداتيّ وتكوين قاموس معجميّ يستفيد منها المتعلم في مواقفه الحياتية اليومية.

واعتُمِدَ أسلوب التكرار للمفردات في التمرينات للتأكد من حفظ الطالب لها ومن ثم فهمها واستثمارها في مواقف حياته. فجاءت المفردات التي تحملها نصوص الكتاب سهلة بسيطة، كما أن النصوص المثبتة في طيّات الكتاب كانت حياتيّة إذ تتنوع ما بين الأسرة والحاسوب والرياضة وصلاة الجمعة وقواعد السير وعيد الأضحى، إذ هي موضوعات تمرّ على المتعلم قبل دخوله المدرسة، لكنه يزداد تعمّقًا بها كلما خاض غمارها أكثر فأكثر. وكانت تقدّم مفردات الكتاب من خلال التراكيب اللغوية من حيث الجمل الفعلية والاسمية المتباينة في أطوالها ومكمّلاتها، فمثلاً تنوعت الأساليب المطروحة ما بين الجملة الاسمية مثل: "إشارة المرور خضراءُ". والجملة الفعلية مثل: وقفَ إيادٌ على الرصيف.

وثمة تدريب يغني حصيلة الطالب المفرداتية مثل: أُركّب من الحروف الآتية كلمات، أقرؤها ثم أكتبها:

و ب ي د ت ن

فاكهة لذيذة. ...... من أجزاء الجسم. ....

أركّب من المقاطع الآتية كلمات، أقرؤها ثمّ أكتبها:

نـــا ← .... دي

نـــا ← .... در

واعتنى المنهاج بتقديم المفردات عبر أضدادها في هذا المستوى من خلال تمرين واحد ليس غير، وجاءت المفردات بسيطة تناسب الدارس في المستوى المبتدئ، ومثاله:

طويل: قصير

جديد:......

قليل:........

سمين:.......

دخول:.......

كما اعتنى بتقديم المفردات الجديدة عن طريق الثنائيات الصغرى من مثل:

حارث حَرَثَ

غارس غَرَسَ

قاطِف قَطَفَ

أما المستوى الثاني (الصف الثاني)[1] من كتاب اللغة العربية فقد اعتنى بمهارة القراءة؛ إذ جاءت النصوص القرائية مكونة من ثلاث فقرات، تقدم في كل واحدة المفردات ضمن سياقات تؤطرها. ولم يكن هدف مهارة القراءة التركيز على القراءة حسب؛ إنما اعتنت كثيرًا في تقديم المفردات واكتسابها لدى المتعلم، أضف إلى ذلك إيرادها بعض المسائل الصرفية والموضوعات النحوية الممهدة لدروس العربية، حيث أل الشمسية وأل القمرية، والعطف، والتعجب، والاستفهام، والتنوين، وهمزتا الوصل والقطع، والنداء، والتراكيب الإضافية، والتراكيب الجرّيّة، والضمائر. ونوّع الكتاب في تقديم المفردات؛ فقدمت تارة من خلال الترادف، وتارة أخرى عبر الضدّ المقابل للمفردة، ومن خلال الثنائيات الصغرى كذلك، وأيضًا عبر التقلبات الصوتية، واستثمرت عدد من الألعاب اللغوية لتمكين المتعلم من اكتساب المفردات بسهولة ويسر، علاوة على تكوينه ذخيرة مفرداتية مرنة. أما في كتاب المستوى الثالث (الصف الثالث)[2] فقد زاد على تقديم المفردات من خلال مرادفاتها وأضدادها، الاعتناء بالأنماط والتراكيب اللغوية، إذ أصبح المتعلم أكثر فهمًا للغة، علاوة على إتقانه فنون العربية، واستثمار مفرداتها بإتقان.

وقد اعتنت كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في المناهج المقدمة لطلابها، إلا أنها كانت تركّز في غالبيتها على الأصوات العربية وكيفية كتابتها ونطقها، وقد خلت الكتب المخصصة للطلاب العرب من ذلك. وترك هذا البند مفتوحًا لحذاقة المعلّم، كما أن المهارات اللغوية جاءت في كتب تعليم العربية للناطقين بها في إطار الكتاب دون فسح المجال للاعتناء بها بشكل كاف، سوى ما ثبت من ملاحظات كانت تضعها لجنة تأليف الكتب في كل درس من دروس العربية،

---

1 الطورة، هارون محمّد وآخرون (٢٠٠٧م)، منهاج لغتنا العربية للصف الثاني في الأردن، ط١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان – الأردن.

2 سمارة، ماجدة عبد الفتاح وآخرون (٢٠٠٧م)، منهاج لغتنا العربية للصف الثالث في الأردن، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان – الأردن.

إذ تورد إرشادًا لمهارة المحادثة ومهارة الكتابة في الصف الأول، وهذا يترك لضمير المعلم وحسن أدائه، وبدا التركيز قليلاً على مهارة الاستماع في الصفين الثاني والثالث ولكنه ليس بالدرجة الكافية التي تركز عليها كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. ولم أتطرق ههنا إلى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ أنني معنية بكتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعيّ.

المبحث الثاني: المهارات اللغوية واكتسابها بين النظرية والتطبيق

تضافر المهارات اللغوية في إغناء الحصيلة اللغوية المفرداتيـــّة:

تضمّ المهارات اللغوية مهارات الفهم والتحدّث والقراءة والكتابة، وتتقاطع هذه المهارات مع بعضها البعض مُشكّلة جسر عبور لاكتساب اللغة وتعلّمها، وتكتسب هذه المهارات اللغوية بالتقليد والمحاكاة تارة وبالتعلّم والمراس تارة أخرى؛ حيث يُتيح احتكاك الطالب بمجتمعه فرصة تكوين معارفه ومعلوماته، وتنمية ميوله وقدراته، فالطالب محمّلٌ بالألفاظ والعبارات التي هي بمنزلة لبنته الأولى في تنشئته اللغوية التي تُوجّه لتوظيف مهاراته في فهم المقروء والمسموع، وتعبيره السليم عما يحسّ به ويفكر فيه، فتوسع دائرة ثقافته اللغوية، وتُربّى ذائقته الأدبيّة، فتغنى ثروته المفرداتية، وتزداد حصيلته اللغوية عمقًا واتساعًا، ويصير قادرًا على التعامل الإيجابيّ باللغة كتابة وتحدثًا وقراءة وفهمًا.

وتعدّ المهارات اللغوية حلقة الوصل التي تــُبنى عليها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فقلّما يخلو كتاب تعليميّ من هذه المهارات. وكتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعي- كتاب تعليمي متخصص في تدريس العربية للناطقين بغيرها- عُني كغيره من كتب تعليم اللغة العربية – بتحقيق الكفاية اللغوية؛ فجاءت بجزئيها سلسلة كتاب (نون والقلم) موظفة للمهارات اللغوية بشكل متقاطع، لتحقيق الاتصال باللغة على كافة أصعدتها، حيث تستخدم اللغة بمهاراتها المختلفة بشكل طبيعيّ، ولكن السؤال الذي يراودنا: بأيّ مهارة نبدأ تدريسنا اللغة العربية؟ هل نبدأ بمهارة القراءة؟ أو بمهارة الكتابة؟ أو بمهارة المحادثة وصولاً إلى مهارة الاستماع؟ أم نبدأ بالكتابة فالمحادثة فالاستماع فالقراءة؟ أم نقوم بتوظيف المهارات الأربع دفعة واحدة؟ وفي رأيي أنه لا معيار ثابتًا في ترتيب مهارة على حساب مهارة أخرى؛ حيث إننا في تقديمنا للمهارات اللغوية نراعي مستويات الدارسين، وأغراضهم، وأهدافهم الكامنة وراء دراستهم اللغة. وفي

بعض الأحيان ترانا نخلط وندمج بين المهارات مجتمعة، لتحقيق هدف منشود نصل إليه، ونسعى لتحقيقه.

أ. مهارة الكتابة:

وتُعَدّ مهارة الكتابة نشاطًا لغويًا متكاملاً، ممهدة لمهارات اللغة الأخرى، حيث تحظى بمكانة مرموقة بين المهارات اللغوية؛ إذ تهدف إلى إشباع رغبة المتعلم في تعرفه الرمز الصوتيّ وشكله، كما تخفف من حدة التوتر التي تكتنف المتعلم وتسيطر عليه، ويكون ذلك بتذليل الطريق أمامه لإتاحة الفرصة بحفظ مادة لغوية يستذكرها وقت حاجته لها. وهي وسيلة اتصالٍ، وجسر عبور بين الناس، شأنها في ذلك شأن الكلام، والاستماع، والقراءة؛ ففي الكتابة تُنْقَلُ الأفكار، ويُحْفَظُ التراث.

وثمة أمور لا بد من مراعاتها عند تدريس مهارة الكتابة، حيث تكمن في قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيًّا، وإجادة الخط، والقدرة على التعبير عما يختلج النفس من أفكار.

والكتابة نشاط بصريّ؛ تعد شقيقة القراءة في اعتمادها على إدراك العين للرموز المكتوبة إذ يتم في الكتابة تحويل الرموز من نص شفويّ إلى نص مطبوع، بهدف إيصال رسالة إلى القارئ الذي يبعد زمانًا ومكانًا عن الكاتب. ولكي نضمن إيصال هذه الرسالة بشكلها السليم، لا بد من توفير الظروف المناسبة الطبيعية البعيدة عن التصنع والتكلف.

وتعرّف الكتابة أيضًا بأنها "نشاط ذهنيّ تعتمد تنظيم الأفكار والخبرات، وعرضها بشكل يلائم غرض صاحبها منها، فهي تشمل التفكير والتأمل ومن ثمّ التنظيم للأفكار"[١]، وهي ليست عملية آليّة بحتة، تُرَصُّ فيها الكلمات تلو بعضها البعض لتكوين جمل، وتُرَمّ الجمل لتشكيل فقرات، والفقرات لتكوّن نصًّا، بل هي عملية إبداعية تتطلب تدريب المتعلم عليها.

1ينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ص ١٨٦ – ١٨٧

ب. مهارة القراءة:

تُعدُّ القراءة عملية مشتركة تقوم على نشاط فرديّ، ويقصد بكلمة مشتركة أنها عبارة عن رسالة من الكاتب إلى القارئ، أما النشاط الفرديّ، فالمراد به استنباط المغزى المتمثل في رسالة الكاتب، وإقامة أفكار خاصة عند القارئ، وبناء على ذلك يمكننا تعريف القراءة كما أوضحها طعيمة بأنها "نشاط بصريّ عقليّ تأمّليّ هادف"[1] أما عقليّ؛ فلأنّه يتم إعمال العقل في هذه العملية، وتُوظَّف الخبرة الخاصة بالقارئ، حتى يتمكن من الوصول إلى مغزى الرسالة المنقولة بالطريقة التي تناسبه، وبحسب هدفه المستقى من وراء هذه القراءة. وتأمليّ؛ لأنها تتضمن أنماطًا عديدة من التفكير، والنقد، والتحليل، والقبول والدحض، والتفنيد. فلا يكتفي الدارس أو القارئ بفكّ الرموز فحسب، وإنما يستنبط المغزى المطلوب إيصاله، ومن هنا تعد القراءة عملية صعبة نوعًا ما، وذلك لاشتراك العقل والتأمل والخبرة فيها، فهي كلٌّ متكامل مترابط من مجموعة من الأنماط.

ويقصد بكلمة هادف أن النص القرائي يحمل في طياته أفكارًا ينقلها للقارئ، ودور القارئ أن يخرج بفكرة مغايرة عن فكرة قارئ آخر، فقد نقرأ نصًا معينًا لكن ليس من الضروري أن نخرج بفكرة واحدة، فكلّ يستنبط فكرته تبعًا لهدفه وغايته، وغرضه المنشود، وطريقة تفكيره، وخبرته، ومحاكاته للنص المقروء، وغوصه في أعماق النص. وتتعاضد القراءة مع الإبداع والفكر الخلاق، حيث يقف القارئ على معارف أمم اندثرت وخبراتها وثقافاتها؛ يُعْمِل فيها عقله، ويَصْقُلُ موهبته، ويستمدّ حصيلة لغوية وافرة تبرز إمكاناته في تعبيره عما تفيض به قريحته. فيتصل بثقافات ماضية من جهة، ويطّلع على نتاجاتهم المكتوبة وآثارهم المدونة، ويقف على أعتاب استخداماتهم للألفاظ والتراكيب بمدلولاتها المختلفة، ويقيم الفروقات بين هذه اللغة وبين

---

1 ينظر: طعيمة، المهارات اللغوية، ص ص ١٨٧ – ١٨٨

لغته وما طرأ عليها من تغيرات وتطورات من جهة أخرى، فيضمّ لحصيلته المفرداتية حصيلة أوسع، و"يبقى ثراء الحصيلة اللغوية مرهونًا بالتوسع الزمني والمكانيّ الرحب"[1] حيث يدمج القارئ بين الحاضر والماضي، ويشارك أهل هذه العصور المعارف والخبرات والتجارب، ويستوحي من الإبداعات القديمة إبداعات مستوشمة من طراز القديم، فيخرج عملاً مطرزًا من رحم القديم.

مستويات تعليم مهارة القراءة:

مثلما يمرّ تدريس اللغةّ بمراحل متعددة من مبتدئ إلى متوسط إلى متقدّم فكذا تدريس مهارة القراءة التي يُتَدَرّجُ في تدريسها، وطريقة تقديمها، فلا تُدَرّس القراءة دفعة واحدة، وإنما ينبغي مراعاة التدرج من السهل إلى الأصعب فالأصعب، فنبدأ بتهيئة المتعلم، ومراعاة استعداده في المرحلة الأولى؛ فتنمّى فيها مهارات القراءة الأساسية حيث يكون رصيد الفرد المفرداتي قد بدأ بالاطراد والنمو، فنتوقع من الدارس في بداية أمره أن يقرأ الكلمات التي تُعْرَض عليه قراءة صحيحة. ثم نتدرج به إلى مرحلة وسطى تكون أصعب من سابقتها، وهذه المرحلة تعتمد مخزون الطالب بشكل كبير؛ حيث يفترض في هذه المرحلة التركيز على إغناء مفرداته، وتنمية رصيده من التراكيب اللغوية، وتتسع أمامه الموضوعات القرائية، ويكون قادرًا على التمييز من الناحية الصرفية والنحوية وغيرها، ثم يتدرب على الأساليب النحوية وأسلوب التعجب، والاستفهام، والطلب، والإخبار. ومن ثَمّ نصل به إلى المرحلة المتقدمة التي يستقلّ فيها الطالب استقلالاً تامًّا، ويصبح اعتماده على ذاته أكبر، حيث تنمّى مفرداته عبر رجوعه للمعاجم اللغوية؛ فالمعجم نتاج قادر على سدّ حاجات الدارس على المستوى التواصليّ، كما يطمح المعجم إلى

1المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص ١٠٤

تقديم المعرفة اللازمة لاكتساب زادٍ معرفي، ويزيل اللبس بين الكلمات في ضوء ضبط فائها وعينها. وفي هذه الحالة نتوقع السرعة في القراءة التي تتأتى بالمراس والمران على مشاهدة المفردات وإلْفها، وتخضع سرعة القراءة لقوانين تراعي كيفية نطق الحروف والكلمات بشكل سليم، كما تولي الفهم عنايتها. والسرعة هي "الوقت الذي يستغرقه الطالب في إعادة بناء الكلمات في الذهن، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها دون ترك فترة زمنية ملموسة، على أن يُراعى فيها سلامة الفهم والقدرة على الاستيعاب"[١].

طرق تدريس مهارة القراءة:

يعدّ التنوّع في تدريس مهارة القراءة وأساليبها شرطًا لإتقانها؛ حيث يؤدي اختلاف مستويات المتعلمين وأغراضهم، إلى التنويع في طرق التدريس، فما ينطبق على المستوى المبتدئ ليس بالضرورة أن ينجح في المستوى المتقدم أو المتوسط، لذا لا بدّ من التنويع في تدريس مهارة القراءة لضمان تنميتها ومن ثمّ إتقانها.

ومن طرق تدريس مهارة القراءة: الطريقة التركيبية، والتحليلية، والتوليفية[٢]. وتعتمد الطرائق التركيبية مبدأ التدرج ؛ من الجزء إلى الكلّ، ومن البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، وفي القراءة تُقَدّم الأصوات، فالمقاطع، فالكلمات، فالجمل.

وتنقسم الطريقة التركيبية بدورها إلى طريقتين تُفْسِحُ كل واحدة منهما الحرية في تقديمها، وأولى الطرق التي تندرج تحت الطريقة التركيبية هي الطريقة الهجائية (الأبجدية)؛ حيث تعتمد هذه الطريقة تقديم الصوت باسمه، ثم صورته، حسب ترتيب الحرف أبجديًّا، وبعد إتقان الدارس

1زايد، فهد خليل (٢٠٠٦م)، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص ٢٦.

2 للمزيد حول هذه الطرق بالتفصيل ينظر: عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص ص ٢٩٢-٣١٢

للصوت، واسمه، وصورته، أو رسمه نتدرج في تقديم ضَمّ الحرف إلى الحرف الذي يليه لتكوين كلمة بسيطة مكونة من حرفين أو ثلاثة أحرف منفصلة الحروف في بادئ الأمر، ثم بعد إتقان هذه المرحلة ننتقل بالدارس لتكوين كلمات أطول من حروف متصلة ومنفصلة في الآن نفسه، ثم نفسح المجال للدارس لتركيب جملة مكونة من عدة كلمات تحمل معنى واضحًا في طياتها.

الحرف	الحركات القصيرة فتحة ضمة كسرة	المدود الطويلة ا و ي
ب بـــــ	بَ بُ بِ	با بو بي
س ســـــ	سَ سُ سِ	سا سو سي
غ غـــ ــغ ــغـــ	غَ غُ غِ	غا غو غي
هـــ ه ـــهــ ـــه	هــَ هــُ هــِ	ها هو هي

تقطيع كلمة تقولُ:

تـــــَ	قو	لُ

تقطيع جملة مدرستي جميلةٌ :

مَدْ	رَ	ســَ	ـــتي	جـَ	ـميـ	ـلـَ	ـــةٌ

أما الطريقة الأخرى التي تندرج أيضًا تحت الطريقة التركيبية وتستثمر فيها هي الطريقة الصوتية، حيث تأتي على النقيض من سابقتها، إذ قُدّمت فيها الحروف بأصواتها لا بأسمائها كما جرى في الطريقة الآنفة الذكر، وإجراء هذه الطريقة يعتمد على تقديم صوت الحرف، ثم رمزه أو الصورة الدالة عليه، ثم الربط بين صوت الحرف ورمزه، بعد ذلك تدريب الطالب على تكوين مقاطع مكونة من حرف صامت وحركته مثلاً، ومثالها (د َ، دُ، دِ) حيث يُنْطَق الحرف

وحركته بصوته الحقيقيّ المميزِ له عند وقوع الفتحة، أو الضمة، أو الكسرة، ثم ضم مقطع لمقطع آخر لتكوين كلمة قصيرة أو طويلة، ثم ضم كلمة إلى كلمة لتكوين جملة. وتعتمد هذه الطريقة على ضم الجزء إلى الجزء الآخر لتصل إلى الكلّ، لذا سميت تركيبية، أي تتدرج من الجزء إلى الكلّ، وتتماز هذه الطريقة عن سابقتها بأنه يتم نطق صوت الحرف وهذا يتماشى مع طبيعة اللغة الصوتية، ولا تختلف عن سابقتها إلاّ في تقديم الحروف بأصواتها، والمزاوجة بين صوت الحرف واسمه في الآن نفسه، إلا أن الطريقة التركيبية تتطلب الكثير من الوقت، لذا كان لا بد من البحث عن طريقة أخرى تحتاج لوقت أقلّ، فجاءت الطريقة التحليليّة لتسدّ النقص الحاصل في الطريقة التركيبية من البطء، واعتمدت هذه الطريقة – التحليلية – على بناء الكل، ومن ثم الانتقال به إلى الجزء، وحجة هذه الطريقة أنّ الفرد ينظر إلى الشيء بكليته ثم بعد ذلك يحلله ويفصل القول فيه، ومثال ذلك النظر إلى الشجرة؛ حيث نراها كلاً متكاملاً، ثم بعد برهة من الزمن نفصّل كل جزء منها على حدة، فننظر في الأغصان، فالأوراق، فالساق، وهكذا.

وأخذت هذه الطريقة شكلاً إجرائيًّا عند تطبيقها حيث تطبق بالاعتماد على الإجراء الآتي:

١. تقديم أسماء الحروف، ألف، باء، تاء، ثاء،... وهكذا في جميع الأحرف، حتى نضمن للمتعلمحفظها كاملة مراعين ترتيبها الأبجديّ.
٢. تقديم صورة الحرف، وفسح المجال للمتعلم ليربط بين اسم الحرف، وصورته، مثل:(ألف: أ)، (باء: ب)، (تاء: ت) وهكذا إلى أن تثبت جميع صور الحروف في ذهن الدارس، ويمتلك القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة على حدّ سواء.
٣. تدريب المتعلم على كتابة صورة الحرف.
٤. تدريب المتعلم على ضمّ حرف متصل أو منفصل إلى آخر متصل أو منفصل لتكوين كلمة منفصلة أو متصلة، ثم تدريبه على ضم حرف إلى حرفين آخرين بعده لتكوين كلمة من

ثلاثة أحرف، سواء أكانت متصلة الحروف أم منفصلتها، مثل: ضمّ ألف المدّ للباء لتكوين كلمة من حرفين منفصلين هي: "آب". أو ضم الراء إلى القاف إلى الميم لتكوين كلمة من ثلاثة أحرف متصلة هي: رقم، قمر..

٥. ضم كلمتين إلى بعضهما لتكوين جملة بسيطة، ثم التدرج في بناء الجملة، مثل: "شَرِبَ خالدٌ " والاستمرار في هذا التدريب من التركيب من الجزء وصولاً إلى الكلّ. وتنماز هذه الطريقة بتزويدها المتعلم بمفاتيح القراءة من الأصوات والمقاطع، والكلمات، والجمل. ومثالها: جملة: (زَيْنَبُ تَقولُ) حيث

زَيـــْ	نـــــَ	بُ	تـــَ	ــــقو	لُ

وتوسم هذه الطريقة أيضًا بالطريقة الكليّة؛ نسبة إلى النظر للشيء بكليته، ثم الطريقة التحليلية؛ حيث تقوم بتحليل الكل إلى أجزائه. وتتخذ هذه الطريقة أشكالاً عدّة في تدريسها؛ إذ تبدأ بتقديم الجملة دفعة واحدة، ثم تحليل هذه الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف، فعُدَّت مغايرة للطريقة التركيبية، وتتخذ منحى آخر لتقديمها فتُقَدّم بناء على طريقة الكلمة، وطريقة الجملة، أما طريقة الكلمة فتبدأ بتقديم الكلمة دفعة واحدة، كلاًّ متكاملاً، ثم تحلل الكلمة إلى أصواتها ومقاطعها، وتُجْرى هذه الطريقة من خلال عَرْض صورة الشيء الذي تدلّ عليه الكلمة المراد نطقها – وهنا تستثمر فكرة الدال والمدلول – ويطلب المعلم من الطلاب إخباره بهذه الصورة حيث تتبع هذه الطريقة سياسة "انظر وقُلْ" بمعنى انظر إلى المدلول وأعط الدال عليه، فإذا أراد أن يدرس المعلم صورة "دار"، يعرض الصورة، ويسأل الطلاب عن هذه الصورة، ومن ثم يستقبل إجابات الطلاب لهذه الصورة – وقد استثمر كتاب (نون والقلم) هذه الطريقة بشكل كبير خاصة في تدريس أسماء الإشارة، وهذا ما سنتحدث عنه لاحقًا إن شاء الله – ثم يدرب المدرس على الربط بين الدال والمدلول سواء من حيث النطق، أم الرسم لرمز

الحرف، فهذه هي مرحلة عرض الكلمة التي تندرج تحت طريقة الكلمة في الطريقة التحليلية، وثمة مرحلة ثانية تعرف بمرحلة التحليل، وتأتي هذه المرحلة بعد تقديم الكلمات كاملة، حيث يتم فيها تحليل كل كلمة والعمل على تهجئتها، ويستثمر فيها أيضًا الانتقال من الكل إلى الجزء حيث تحلل الكلمة إلى مقاطع، ثم إلى حروف. فمثلاً كلمة " مسجد" مكونة من مقطعين "مســـْ"، " ـــجِد"، ويتم التحليل صوتيًا من خلال الرسم والنطق للمقاطع، وتأتي بعد ذلك مرحلة تقديم الكلمة كتابيًا، وتتم من خلال عرض الكلمة مقسمة في مقاطعها، حيث يوضع كل مقطع على حدة في بطاقة منفصلة عن الأخرى (مســــ)، (ـــجد)، ويتم عرض البطاقتين معًا بوضعهما إلى جانب بعضهما، وينطق المقطعين صوتيًا بالتتابع، وبإمكاننا فصل المقطعين عن بعضهما، حيث ينطق كل مقطع على حدة، وهذه التدريبات تسمى تدريبات البطاقات – وهذا أيضًا محور حديثنا في الباب الثالث من هذا الفصل إن شاء الله – ولتثبيت صورة الكلمة في ذهن المتعلم يُراعى تقديم كلمات بسيطة مألوفة، ثم صور دالة على هذه المفردات والكلمات، ثم التمرن على الربط بين الصورة ورموزها مع تقليل الاعتماد على الصور الدالة على المفردات، وتتماز هذه الطريقة بالسرعة المحققة في تعليم مهارة القراءة، ثم ملاءمة هذه الطريقة للبصر، علاوة على تقديم المفردات التي تحمل معنى، مما يعمل على زيادة مخزون الطالب المفرداتيّ، وليس تعليمه مهارة القراءة فحسب، كما يستعان بوسائل عدة من مثل بطاقات الكلمات، وبطاقات الحروف، وبطاقات المقاطع، وبطاقات الألغاز، والرسوم والصور.



مـــــسَــــجِـد	مــــسَـــسْ	ـــــجــدِ

وبعد إتقان طريقة الكلمة ننتقل إلى طريقة الجملة، فالفرق بينهما أن طريقة الكلمة تركز في المقام الأول على المفردة، أو الكلمة وحدها، أما طريقة الجملة فيكون التركيز على الجملة عاليًا جدًا، ويراعى في اختيار الجمل قصرها، وترابطها في المعنى، وتكرار متزايد لبعض حروفها ومقاطعها وكلماتها، ونسير في تقديم هذه الطريقة على الخطى التي سِرْنا عليها في تعليم طريقة الكلمة.

أما النوع الثالث الذي يندرج تحت الطريقة التحليلية فهو الطريقة التوليفية، ويمكن أن تسمى أيضًا الطريقة التحليلية التركيبية، أو الطريقة المزدوجة، أو التوفيقية؛ فهي تجمع بين الطرائق جلها، فَتُقَدّمُ بناء على التدرج من الكل إلى الجزء، وبالعكس من الجزء إلى الكلّ، ويتم من خلالها تقديم الكلمات والجمل التي تحمل معنى، وتحلل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وحروف، ثم تربط بين اسم الحرف ورمزه، وتقوم مرة أخرى ببناء الكلمات من الحروف والمقاطع، وبناء الجمل من الكلمات، ولذا تسمى توليفية.

أما طرائق تدريس مهارة القراءة للمستويين الآخريْن: المتوسط والمتقدم؛ فتتباين طرائق تدريس القراءة في هذين المستويين عن طرائق تدريسها في المستوى المبتدئ، وذلك لمخاطبتها عقولاً أكثر وعْيًا وإدراكًا لمهارة القراءة، وتشمل هذه الطرائق مراحل عدة، منها:

١. التمهيد والاستعداد النفسيّ:

يُستعان بالتمهيد للدرس من خلال تقديم أو مهادٍ يهيئ الطالب من الناحية النفسية والذهنية، ولهذه المقدمة أو المهاد صورٌ مختلفة؛ فقد يكون على شكل قصة قصيرة تتصل بموضوع الدرس، أو تُعْرَض رسوم وصور وثيقة الصلة بالدرس، ويتم طرح الأسئلة حولها، أو طرح خبر له علاقة بالدرس، أو طرح مشكلة تتطلب تقديم حلول لها أيضًا تكون ذات صلة بموضوع الدرس.

٢.الاستعداد بعد تقديم التمهيد:

الاستعداد بعد تقديم التمهيد للقراءة الجهرية الأولى التي يراعى فيها سلامة النطق، وضبط الحركات، ومن ثم القراءة الصامتة، وبعد ذلك الشروع في شرح المفردات والتراكيب المُشْكلة الصعبة، مما يجعل اكتساب مهارة القراءة وتعلمها أمرًا في غاية المتعة والدقة.[1]

الاستراتيجيات الحديثة في تعليم مهارة القراءة:

ظهرت استراتيجيات ووسائل تأخذ بيد المعلم قُدُمًا لتحقيق تدريس مهارة القراءة، وإتقانها لدى الطلبة، ويمكن الاستعانة بهذه الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية، ودمجها جنبًا إلى جنب في دروس القراءة، ويمكن إدراج هذه الاستراتيجيات على النحو الآتي:

١. استراتيجية دائرة الأسئلة (العصف الذهنيّ):

ظهرت هذه الاستراتيجية ردّ فعلٍ على تحسين استيعاب الدارس لأسئلة الدرس، والعمل على تطوير الفهم لديه، مما يضمن تحسين مهارة الاستعاب عنده. تقوم هذه الاستراتيجية على فكرة مؤداها قيام المتعلم بتوليد أسئلة من ذهنه، والتنبؤ بحل هذه الأسئلة من خلال قراءة النص،

1للمزيد ينظر: عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص ص ٢٩٢ –٣١٢

مما يدفع المتعلم للقراءة الفعالة، وتعمل على تفاعل الدارس مع النص، وإعادة بنائه بعد تفكيكه للنص لاستخراج المطلوب منه مما ينمي مهارة التفكير والنقد عند المتعلم.

٢.الاستراتيجية البنائية:

أي ربط أفكار المتعلم ومعارفه بالأفكار المستنبطة من النص المقروء، حيث اندماج المعارف السابقة مع ما هو جديد من أفكار ومعارف يضمن بناء معرفيًا واسعًا مرنًا وجديدًا عند الطالب.

٣. استراتيجية التعلم التعاوني:

حيث يتم فيها التفاعل مع المتعلمين، فهي ليست عملية فردية إنما جماعية، يتشارك فيها الدارسون نشاطاتهم، وأهدافهم لتكوين البناء المعرفي لديهم، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على العمل ضمن مجموعة.

ج. مهارة المحادثة:

تحتل مهارة المحادثة مكانة مرموقة من بين مهارات اللغة الأربع، فهي وسيلة التعبير عما يختلج النفس من قرائح، وهي الوسيلة المهمّة لإشباع الحاجات وتلبية الرغبات، وهي أداة لاستثمار المفردات على شكل حوارات وجمل وخطابات في حياة الإنسان، كما أنها أُسّ اتصال الإنسان بمجتمعه، وهي مفتاح الدخول لغيرها من مهارات اللغة، حيث تعد من أهم ألوان النشاط اللغويّ، ويتسنى لنا في هذا المقام تقديم تعريف موجز مفصل شامل للمحادثة، إذ عرفها طعيمة بأنها: "مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين، تدور حول موضوع معين" [١]

---

1 ينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ص ١٦٣- ١٦٤

وأخذ طعيمة يتعمّق في توضيح هذا التعريف فجزّأه متناولاً كل مفردة عَرَضَها على حدة؛ فالمقصود بالمناقشة أن يخرج من دائرتها إلى تلاوة الشعر والقصائد الملقاة على جمهور في حفل ما، ثم قَرنَ المحادثة بالموضوع الذي يتطلب نقاشًا قد يحتدّ وقد يَسْهُل، وهنا يمكننا إثبات أنّ ليس كل حديث شفوي يعد محادثة؛ لأنه قد يفتقر في أحايين كثيرة إلى روح المناقشة. أما كلمة حرة فيقصد بها أن حرية المتحدث شرطٌ أساسيٌ لحديثه، فلا وجود لمناقشة جبرية أو قصرية لأن من شروط نجاح المناقشة أن يعبّر المتحدث عن رأيه وأفكاره بالطريقة التي تناسبه ويثبت فيها شخصيته في حديثه. وعَنَى بالتلقائية أن يبتعد المناقش أو المتحدث عن التصنع الزائف والتكلف، ويجري في حواره كجريان الماء سهْلاً ليّنًا على سجيّته وطَبْعِه وسليقته، فيوظف في حديثه ما يطيب له من كلام. وخَلُص طعيمة إلى أن المحادثة ظاهرة اجتماعية تدور بين طرفين، يشترط لكل طرف احترام حقوق الطرف الآخر وواجباته، ثم إنه لا بد من موضوع يدور حوله النقاش، وعدم تقيد المتحدث بموضوع يَحُدُّ من حريته، ويعمل على إلغاء شخصيته؛ فالإنسان يملك من الكلمات ما يجعله عنصرًا فعالاً ومؤثرًا في أبناء أمته.

مستويات المحادثة:

حتى تُؤتي المحادثة أُكُلها لا بد من أن نتدرج في تدريسها تبعًا لمستويات المتعلمين، حيث تراعى خصائص كل مستوى حتى يأخذ كل ذي حق حقه من المحادثة، وتقسم مستويات المحادثة إلى مستويات ثلاثة:

١. المستوى المبتدئ:

يُتوقع في هذا المستوى أن تكون دروس المحادثة بسيطة مختصرة تراعي متعلم هذا المستوى الذي لا سابق عهد له باللغة، ويتوقع في هذا المستوى الاقتصار على إلقاء محادثة تُقرأ بصورة سليمة دون تكلف. ومن الممكن أن تدور المحادثة في هذا المستوى من خلال أسئلة

تطرح على مسامع المتعلم تدور حول مواقف بسيطة لها صلة بحياة المتعلم، وتتطلب إجابة، وفيها يراعى انتقاء الكلمات، وحسن بناء الجملة، وكيفية عرض الفكرة، حيث إن الهدف الأساسي من هذه المحادثة في هذا المستوى هو إلْف المتعلم أصوات اللغة ومفرداتها، وتعرف نمط الكلام فيها.

٢. المستوى المتوسط:

تأخذ المحادثة لونًا آخر حيث تتسع موضوعاتها، وقد تستعين بوسائل عدة، منها لعب الأدوار والتمثيل، ومن ثم فإن على المتعلم أن يحفظ عددًا من المفردات التي تدعم محادثته وتساندها من خلال توظيفها في أثناء محادثته، ويمكن أيضًا أن يستثمر الوصف لحدث ما، والعمل على تفكيك هذا الوصف وإعادة بنائه للإخبار عنه من جديد، كل ذلك يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه.

٣. المستوى المتقدم:

هو أعلى درجات المحادثة، حيث تتيح للمتعلم الحرية والتلقائية في حديثه، من خلال الذخيرة اللغوية التي أغنى بها مخزونه المفرداتي، ويكون المتحدث (الطالب) قادرًا على التفكير والتلقائية في حديثه، ويكون قد تخطى حدّ الحفظ والتكرار، فبإمكانه أن يتحدث عن رحلة قام بها، أو قصة قرأها أو أي شيء يدعم حديثه.

ويراعى في المستويات الثلاثة هذه الرصيد اللغوي الذي يهيئ للمتعلم قدرًا كبيرًا من المفردات تجعله يحسن استثمارها وتوظيفها في محادثته.

أسس مهارة المحادثة:

ثمّة أسس يجب الالتزام بها من قبل المعلم والمتحدث على السواء لنجاح مهارة المحادثة بينهما؛ فعلى المعلم القيام بدور توجيهيّ، إذ هو الموجه والمثير للموضوعات والمراقب للعملية

التعليمية، كما أن من حقّ المتحدث على المعلم فسح المجال أمامه ليتحدث أكثر مما يسمع، والابتعاد عن مقاطعته في أثناء تحدثه، ومن ثم مراعاة تصحيح أخطائه في نهاية محادثته.

د. مهارة الاستماع:

على الرغم من الأهمية المتاحة لمهارة الاستماع إلا أن هذه المهارة لم توفَ حقها من التدريب والتعليم، لأن كثيرًا من المتعلمين يظن خطأً أنها – مهارة الاستماع – تكتسب بشكل عفوي تلقائي، فبمجرد اندماج المتعلم في مجتمعه يتوقع أنه قد اكتسب هذه المهارة، ولا يعمل على تخطيط اكتسابه لها أو تنظيمها. فبالاستماع يتم امتلاك عددٍ لا بأس به من المفردات الوظيفية التي يمكن استثمارها في أي موقف يتعرض له المتعلم، كما أنها تعمل على تلاقح الأفكار وتعاضدها بين ممارسي هذه المهارة، وعلى النقيض من ذلك فإن عدم التعرض للاستماع يؤدي إلى عدم تكوين ذخيرة لغوية مَرِنة، مما يؤدي إلى إقصاء الكثير من المفردات عن ذهن الدارس. ولعلّ الاستماع أسّ النشاط الاتصالي بين بني البشر، فهو بوابة عبور للعالم الخارجيّ، كما أنه أداة استقبال للرسائل الشفوية التي تروى على المسامع. والاستماع مهارة يتساوى فيها الناطق باللغة العربية، والناطق بغير العربية؛ لأنها أداة تواصل وإفهام للعربي والأجنبي على حدّ سواء، وتكتسب مهارة الاستماع عند المتعلم من خلال تعريض سماعه لمجموعة من الأصوات التي تُلْقى عليه في مراحل دراسته الأولى، ثم التدرج به إلى نطق الكلمات التي تحمل في جعبتها معنى، وتتضارع هذه المفردات مع خبرة الدارس حول الموضوع المطروح، مما يجعل أمر ألفته لمهارة الاستماع مشروعًا. وحتى نُبْعد الاستماع عن التجريد لا بد لنا من أن نربط الاستماع بالتفكير، والتحليل، والخبرة، والتجربة، والغوص في ما وراء اللغة للوصول إلى دلالات يرمي المتحدث لإملائها على المستمع، أضف إلى ذلك أن مهارة الاستماع مقترنة بلغة الجسد؛ إذ لا تخلو من وسائل معينة على فهمها من مثل تعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركة

اليدين، وطبقة الصوت... ومهارة الاستماع عملية ديناميكية يبرز المستمع من خلالها اهتمامه للموضوع المطروح، ويُبدي انتباهه لما يُتلى على أُذنيه من أصوات، ويلملم من خلاله شَعَثَ ما سَمِع. وعلى المستمع أن يتحلى بعدد من الصفات التي تجعل مهارة الاستماع أكثر جدية ومتعة، وتُجْمَل هذه الصفات في: احترام الآخرين في أثناء حديثهم من خلال حسن الإنصات لهم، وحسن انتقائه للأفكار المعروضة عليه، ثم مقدرته على تمييز الحقيقي من نقيضه، وإعمال عقله في استنباط المغزى مما قيل، ثم القدرة على الربط بين ما يُسمع وما في الذخيرة من مفردات ثم اندماجها معًا في الخبرة والتجارب.[1]

تدريس مهارة الاستماع:

ثمة خطوات يجب أن تحمل محمل الجد في أثناء تدريس مهارة الاستماع للأخذ بيد المتعلم على إتقان هذه المهارة، ثم جعله أكثر إقبالاً عليها. فعلى المدرس أن يراعي تهيئة المتعلم للاستماع، ويبرز استعداده لذلك عبر بعض التعليمات التي تساعد على تخطي حاجز الخوف من الاستماع، ثم العمل على تنمية هذه المهارة كمساعدة الدارس على إدراك المغزى من الاستماع. ولا بدّ من التدرج في تقديم المادة المطروحة للاستماع، ومراعاة قراءتها غير مرّة، والتروي في عرضها، وسلامة النطق عند القارئ.

أنواع الاستماع:

أ. الاستماع الاجتماعي:

حيث تُعَدُّ المواقف الطبيعية الاجتماعية جوهر عملية الاستماع، وتمارس مهارة الاستماع في موقف اجتماعي يكون فيه المتعلم مستقبِلاً أو مُرْسِلاً للحديث والاستماع.

1ينظر: طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ص ١٤٨ – ١٤٩

ب. الاستماع الثانوي:

حيث يتشارك الاستماع هنا مع عمل آخر يقوم به المتعلم، كأن يستمع إلى الموسيقى، وفي الوقت نفسه يمارس هواية الرسم مثلاً.

ج. الاستماع الإيقاعي:

يتمثل هذا الاستماع بصورة مباشرة بالاستماع إلى القصص، أو التمثيليات أو الموسيقى، وينماز عن سابقه في أنه يمارَس لهدف مستقلّ بذاته، أما الاستماع السابق (الثانوي) فيمارس بصورة ثانوية.

د. الاستماع الناقد:

يهتم هذا النوع من الاستماع بمواطن الدقة والصحة في استثمار المفردات، ويجعل من العادات النطقية أساسًا مثيرًا لانتباهه، ومثاله استنباط الأفكار من النص المُستَمَع إليه، أو عقد الموازنة بين ما سمع وبين الخبرة الموجودة عنده.[١]

وأيًا كان شكل الاستماع يجب أن يراعى فيه اكتساب المتعلم لمهارات اللغة الأخرى، وذلك من خلال تدريبه على مهارة الاستماع، فمن المعروف أن اكتساب اللغة يبدأ بالاستماع، ويتدرج فيها إلى أن تنمو أجهزة النطق لدى الإنسان، فيصبح قادرًا على التعبير والتفاعل والحوار، ويجب أن نضع نصب أعيننا بوصْفنا مدرسين لمهارة الاستماع حيث نقدم هذه المهارة لطلاب حديثي العهد باللغة العربية تختلف دوافعهم وأهدافهم، وأغراضهم من دراسة اللغة، فلا نقحمهم بدروس الاستماع من غير تهيئتهم لهذه المهارة، ولا نتوقع منهم الوصول إلى مستويات تفوق قدراتهم مما يسبب الضجر والإحباط لهم. ثم إن على المدرس أن يراعي أخطاء الدارسين فهم لم يصلوا إلى مستوى إتقان عالٍ في الفهم لبعض المفردات إن لم يكن جلها، فما على المعلم إلا أن

1ينظر: زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص ٣٢

يزودهم بإشارات تيسر لهم إتمام سماعهم، ثم إن من الطبيعي وصول الطلبة إلى عجز فهمهم لبعض المصطلحات والمفردات، وحتى نضمن سلاسة تقديم مهارة الاستماع والرقي بالطلاب إلى مستويات فهمها لا بد لنا من تنمية قدرتهم على الفهم، وتحري النصوص الطبيعية غير المصطنعة، والاستعانة ببعض الوسائل المعينة لتدريس هذه المهارة. ونكون قد ضمنّا في ذلك الوصول إلى إتقان هذه المهارة لدى الدارس، وذلّلنا صعوبات تقديمها إليه مما يدعو على تضافر مهارة الاستماع مع مهارات اللغة الأخرى.

المبحث الثالث: الألعاب اللغوية وتنمية الحصيلة المفرداتيّة

يتميز الدرس اللغوي الناجح بفرادة شموله على إجراءاتٍ ووسائلَ تمكن المتعلم من امتلاكه زمام اللغة، وليتمتع الدرس بهذه الفرادة لا بد من أن يُضْفَى على مسائله إجراءات تجعله أكثر حيوية ومتعة، ويتسنى لي تقسيم الإجراءات إلى وسائل تعليمية، ثم إلى ألعاب لغوية، أما الوسائل التعليمية فهي كل ما يمكن للمعلم الاستعانة به لضمان النجاح في تقديمه درسه مثل السبورة، والكتاب، والصورة، والرسم، والفيلم، مما يجعل أمر شمول الدرس على مثل هذه الوسائل ضروريّ. حيث إنها الوسيلة التعليمية التي لا يمكن للمدرس أن يستغني عنها في درسه، لأنها تعمل على إثارة الرغبة في التعليم، وتزيد من دافعية الإقبال عليه، كما أنها تعمل على ترسيخ التعليم، فاستثمار مثل هذه الوسائل أجدى وأنفع من أن يُقَدّم الدرس مجردًا خاليًا من عناصر التشويق والإقبال، كما توفر هذه الوسائل الكثير من الوقت والجهد للمعلم، وأحيانًا تكون دالة واضحة معبرة أكثر ما تعبر عنه الكلمة.

أما الألعاب التي تُهيئ الدخول للوسائل التعليمية، فهي " تلك الأنشطة المنظمة المنطقية المتعددة التي تخضع لقوانين اللعب المستثمرة في تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للناطقين بغيرها – على أن هذه الألعاب يجب أن تتوافر في كل لغة ولا تقتصر على العربية دون غيرها من لغات العالم – إذ تتيح التفاعل بين أفراد العملية التعليمية، ومن شأن هذا التفاعل هو تحقيق الهدف المنشود من هذه الألعاب ألا وهو المراس والمران على تدريبات اللغة المتعلمة" [1]

---

1 ينظر: الهاشمي، عبد الرحمن عبد (٢٠١١م)، دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها، ط١، مؤسسة الورّاق، عمّان، ص ٢٦٨. (وهو عبارة عن مجموعة أبحاث ضمها في كتاب واحد) والبحث الذي يرجع إليه هو أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتساند الألعاب اللغوية العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تضفي على الدروس جوًا من المتعة، والابتعاد عن الروتين أو الملل الذي يؤرق الطالب ويشْغل باله، بحيث تتوافر من خلال هذه الألعاب فرصًا بين الدارسين تتصل بمواقف اجتماعية تجري على سجيتها وطبيعتها مما يضفي المرح والمتعة.

ولا يمكننا عزل الألعاب اللغوية عن مهارات اللغة، حيث إنها – الألعاب – تدرب على المهارات، وربما يطرح ههنا سؤال كيف يمكن للألعاب اللغوية أن تستثمر في تدريس مهارات اللغة؟ ويمكننا الإجابة عنه أننا لو أخذنا مثلاً الألعاب الشفهية للاحظنا بأنها تركز على المحادثة، والتكلم، وتعد وسيلة مهمة لتفريغ طاقات المتعلم من خلال اللعب، لذا تساند الألعاب مهارة المحادثة، ومهارة الكتابة. وثمّة دورٌ أساسيٌ للألعاب المتعلقة بمهارة الكتابة تتيح للمتعلم التدرّب على كتابة الحروف، ومن ثم ضمها معًا في كلمة واحدة لتكوين كلمة تحمل معنى أن يكتب اسم الصورة الدالة على مدلولها، ثم تدريبه على كتابة فقرة والتدرج من كتابة الفقرة إلى كتابة نص أو مقالة، ويكون ذلك بطرح ألعاب تناسب الهدف من الكتابة. أما الألعاب التي تخدم مهارة القراءة فيمكن فيها استثمار القصة القصيرة، أو ألعاب التعرف إلى مفردات غير مألوفة وسط مجموعة من المفردات المألوفة، وهذا بدوره لا يقتصر على استثمار الألعاب اللغوية في تدريس مهارة القراءة فحسب، وإنما ترتقي بمخزون الطالب المفرداتيّ وتعمل على إغناء حصيلته اللغوية.

تصنيف الألعاب اللغويّة في ضوء نوع المهارة وكيفية أدائها:

أ. ألعاب تتصل بنوع المهارة اللغوية وطبيعتها:

حيث تتخذ أشكالاً عدة، من مثل: ألعاب شفهية، وألعاب تتعلق بالقراءة، ومنها ما يتعلق بالكتابة، ومنها يخص المفردات والتراكيب.

كما تتخذ الألعاب فيها أشكالاً متعددة كألعاب الخط، والقصص، والكلمة، والصورة، والسؤال والجواب، والذاكرة، وفرق الصح والخطأ، حيث تتبع هذه الألعاب طبيعة المهارة المطروحة، ويتخذ لكل نوع من أنواع الألعاب داعمًا للمهارة، فمثلاً مهارة القراءة يصلح لها لعبة الكلمة سواء تكوين كلمة من مجموعة أحرف للحصول على كلمة ذات معنى، أم من خلال قراءة الكلمة والتدرب عليها، وإعطاء معناها، ومرادف لها أو الإتيان بضدّها.

ب. ألعاب تتصل بكيفية أداء المهارة:

حيث لكل لعبة عدد من المشتركين (الطلاب) لإنجاز اللعبة المطلوبة، ولا تتخذ اللعبة شكلاً موحدًا في جميع المهارات من شأنه البعد عن الروتين وإقصاء الملل. ومن هذه الأشكال:

الفرديّ ←——— مكون من طالب واحد

الزوجيّ ←—— مكون من طالبين

مجموعة ←—— مكونة من مجموعة طلاب[1]

ولكي نضمن لعبة لغوية مُنْجَزة لا بد من أن يراعى فيها مبدأ ملاءمة اللعبة، وصلاحيتها للمستوى المقدمة له، ثم يراعى فيها أيضًا معالجتها لأكثر من مهارة لغوية، أي من خلال الإتيان بلعبة ذات صلة وثيقة بالدرس المقدم حتى تُحقّق اللعبة إذكاء روح المنافسة عند الطلاب، ثم

1 للمزيد ينظر: السابق ص ص ٢٧٣ – ٢٧٤

تصنع من الغرفة الصفية جوًا مليئًا بالمتعة والمرح بعيدًا عن الملل. وقد فطن المعتوق في كتابه (الحصيلة اللغوية) لأهمية الألعاب في تنمية الحصيلة اللغوية على النحو الآتي[١]:

لعبة الكلمات المترادفة:

الترادف هو إعطاء كلمة مماثلة في معناها للكلمة المطلوبة؛ ويكون تطبيق لعبة الكلمات المترادفة للطالب من خلال طرح مجموعة من الكلمات، ويطلب فيها أن يأتي الدارس بكلمة مماثلة مشابهة لها في معناها سواء عن طريق وضعها في سياق، أم في ضوء مخزونه المفرداتي، أو عبر الرجوع إلى معاجم اللغة والبحث فيها عن معنى المفردة المطلوبة، وتأتي لعبة الترادف لتعزيز المفردات واكتسابها لدى المتعلم، حيث تعدّ من الوسائل المتقدمة التي تستثمر لبناء حصيلة مفرداتية معجمية.

ويشار للكلمة المترادفة بإشارة #، ومن الأمثلة البسيطة على لعبة الترادف:

دار # بيت

تلميذة # طالبة

مدرس # معلّم

عتيق # قديم

لعبة الكلمات المتضادّة:

التضادّ هو عكس الترادف؛ وهو إعطاء كلمة مضادة متناقضة في معناها للكلمة المطلوبة، ويشار لها برمز × للدلالة على العكس أو الضد، وتطبيقها يكون كسابقتها. وتتطلب لعبة التضادّ مهارة عالية في الربط بين الكلمات المتضادة أو المتنافرة، ومن الأمثلة عليها:

متأخرًا × مبكّرًا

يستيقظ × ينام

---

1 ينظر: المعتوق، الحصيلة اللغوية ص ٢٤١ – ٢٥٧

يذهب × يعود

ولا يكتفي الشافعي بإيراد المتضادات على هيئة مفردات مجردة من سياقها؛ إنما يوظفها في جمل ليسهل على الطالب ربطها بواقعه. ومثالها:

المثال	المتضادات
خالدٌ يستيقظ متأخرًا	أنا أستيقظ مبكرًا
خالدٌ ينام مبكرًا	أنا أنام..........
خالد........ مبكرًا	فاطمة تعود متأخرة

ويراعى في تقديم الكلمات المتضادة أو المترادفة ما يأتي:

أ. إنْ وُضِعَت في سياق؛ يراعى أن تكون مستثمرة في جمل سهلة بسيطة.

ب. العمل على إعطاء الكلمة المطلوبة لونًا مغايرًا عن ألوان الكلمات الأخرى.

ج. كتابة الكلمة المطلوبة بأحرف بارزة مما يستدعي تذكرها بسهولة.

لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد:

تعد هذه اللعبة من الألعاب اللغوية المميزة؛ حيث تُذْكي روح التنافس بين المتعلمين، ثم تختبر مخزون الطالب المفرداتي، وتعمل على سرعة التركيز بين المتعلمين، وتطبيق هذه اللعبة يكون من خلال تقديم مجموعة من المفردات المتشابهة في بداياتها، أي أحرفها الأولى، لكنها متباينة في أصواتها من مثل: كلمة "فَرَس، وفَرَح، وفراشة، وفراش"[1].

---

1 كما يتسنى لي أن أطلب إلى الدارس تقديم كلمات مكونة من طوائف أو مجموعات، مثل طائفة الفعل الماضي التي تبدأ بحرف الألف مثلاً، فأتوقع منه أن يقدم {أكل، أخذ، أمر، أعطى، أَلَمَّ}، أو مجموعة من الأسماء الواردة في الدرس على سبيل المثال التي تبدأ بحرف الراء؛ مثل: {ريم – رامي}، أو مجموعة من الصفات التي تبدأ بحرف الكاف؛ مثل: {كريم، كبير}، وللمزيد ينظر: السابق، ص ص ٢٤٢ – ٢٤٣

لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها:

وهذه اللعبة أيضًا من الألعاب التي تبعث على حسّ المنافسة بين المتعلمين، ثم تعمل على إضفاء جو من المرح في الغرفة الصفية، وتطبق من خلال تقديم مجموعة من المفردات المتشابهة في أصواتها، وأشكال كتابتها، أو عدد مقاطعها وحروفها. ومثالها: "نور، طور، فول، غول" حيث تتشارك جميع هذه المفردات في عدد حروفها، ومقاطعها، ثم تتشارك كل كلمتين فيها بأصواتها.

لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة:

هذه اللعبة تشبه اللعبة التي تحمل الرقم ثلاثة، إلاّ أنّ الفرق بينهما يكمن في أن إحداهما تتطلب تشابه الحرف الأول، والأخرى تتطلب تشابه الحرف الأخير. ومن أمثلة هذه اللعبة: "جوز، لوز، موز" وتُجْرى هذه اللعبة بشكل فرديّ وجماعيّ أيضًا.

لعبة الكلمات التي يوجد بينها حرف واحد:

وتفترق هذه اللعبة عن سابقتها في أنها لا تتطلب حرفًا مماثلاً في نهاية الكلمة، أو في بدايتها كما في اللعبة الثالثة، وإنما تتطلب تشابه الحرف المكون للكلمة سواء في بدايتها، أم وسطها، أم نهايتها، من مجموعة المفردات مثل "قَلَم، عَلَم، لون، ليل" فالحرف المشترك هو اللام.

ويُجْنى من هذه الألعاب فوائد جمّة تتمثل في مساعدة المتعلم على الربط بين الكلمات، والعمل على تثبيت هذه المفردات في ذاكرته وتوظيفها عند الحاجة إليها.

لعبة الكلمات المتحدة الموضوع:

تتقاطع هذه اللعبة مع الحقول الدلالية، ويمكن تصنيف هذه المفردات من خلال حقول دلالية عدة من مثل:

١. حقل الملابس الذي يشمل:

أ. ملابس قديمة أو حديثة.

ب. ملابس تصنف حسب الجنس مذكر أو مؤنث

ج. ملابس تصنف حسب النوع والغاية رياضية أو عملية...

٢. حقل المأكولات ويشمل:

أ. المأكولات الشعبية

ب. المأكولات العصرية

ج. الخضراوات والفواكه.

وهذه الحقول تنمي قدرة المتعلم على ربط المفردات بالحقل العام الذي تتأطر عبره، وتنتمي إليه، عدا ما فيها من تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين المفردات وحقولها.

لعبة الكلمات المتشابهة في الشكل أم المضمون:

وترتبط هذه اللعبة بلعبة الحقول الدلالية، وتتحقق عبر إعطاء مفردة دون الدلالة على الحقل الذي تنتمي إليه، ويطلب إلى المتعلم أن يأتي بكلمات مشابهة لها، تنتمي للحقل نفسه، ولا يقتصر التشابه على الحقل الدلالي فحسب، وإنما يتعداه إلى المضمون، أو الموضوع، أو الصوت، أو عدد المقاطع. مثل كلمة "فأس" ترتبط بها كلمة "منشار" وكلتاهما تنتميان إلى حقل واحد وهو حقل الأدوات الزراعية مثلاً. وترتبط كلمة "فأس" بكلمة "كأس" من حيث تشابههما في المقاطع والأصوات والنطق.

لعبة ملء الفراغات:

تعدّ وسيلة ملء الفراغات من الوسائل المهمّة التي نتكئ عليها في بناء كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تُقَدّم في شقين، أحدهما يقدم قبل التمرين مجموعة من المفردات، ويطلب إلى المتعلم أن يختار إحدى هذه المفردات لإتمام الجملة الناقصة. والشق الآخر هو إعطاء مجموعة من الجمل تخلو من بعض المفردات يطلب إلى المتعلم إتمام النقص بالاعتماد على مخزونه اللغوي.

لعبة الكلمات المتقاطعة:

تنفرد بعض الصحف بلعبة الكلمات المتقاطعة نظرًا لما تحققه من التسلية في نفس مستخدميها، ثم إن استثمارها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، يعمل على إغناء الحصيلة اللغوية لدى المتعلم، وتكون على شكل رياضة ذهنية يمارسها المتعلم. وتكون لعبة الكلمات المتقاطعة برصّ الحرف إلى الحرف مع وضع الحرف الناقص، وترتيب هذه الحروف لتكوين مفردة تحمل معنى في ثناياها كما جاء في كتاب (نون والقلم)[1]:



1 كتاب نونوالقلم، ج١، ص ٨٦

لعبة مثلث الحروف:

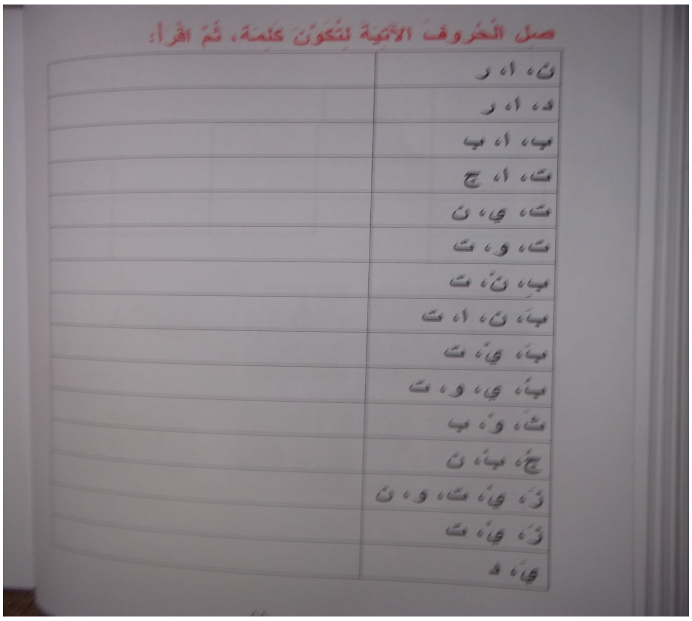
وهذه اللعبة شبيهة بالكلمات المتقاطعة في رسمها، حيث يُرسم مثلثٌ مكونٌ من عدد من المربعات، وتقسم إلى صفوف متتالية حيث يزيد كل منها على الصف الذي قبله بمربع واحد، ويوضع حرف واحد في المربع الواحد، ويطلب إلى المتعلم تكوين كلمة مناسبة من خلال زيادته للأحرف في المربعات الفارغة، بحيث كلما زاد حرفًا كوّن كلمة ذات معنى. حيث يُضَمّ الحرف السابق مع ما يليه، ويُزَمّ إليه حرف آخر لتكوين كلمة ذات معنى[1].



1 كتاب نون والقلم، ج١، ص ٨٧

لعبة الأحرف المبعثرة:

إعطاء مجموعة من الأحرف المبعثرة يقوم المتعلم بضمّها بعضها، ليكوّن منها كلمة تحمل في ثناياها معنى دالاًّ، وفي بعض الأحيان يعطى للمتعلم مرادف هذه الكلمة ليسهل عليه معرفتها[1].



صل الحروف الآتية لتكون كلمة، ثم اقرأ:

ن، ا، ر	
د، ا، ر	
ب، ا، ب	
ت، ا، ج	
ت، ي، ن	
ت، و، ت	
ب، ن، ت	
ب، ن، ا، ت	
ب، ي، ت	
ب، ي، و، ت	
ث، و، ب	
ج، ب، ن	
ز، ي، ت، و، ن	
ز، ي، ت	
ي، د	

---

1 كتاب نون والقلم، ج١، ص ٨٨

لعبة أنصاف الكلمات:

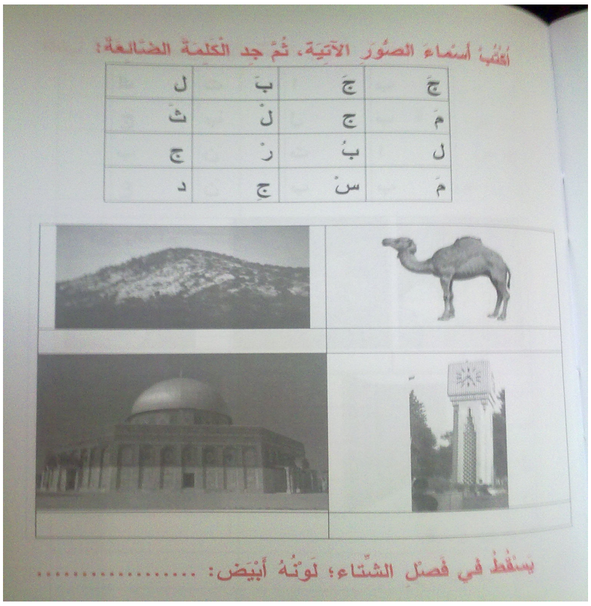
إعطاء الدارس نصف الكلمة مع ترك النصف الآخر فارغًا، وعلى المتعلم إيجاد هذا النصف لإتمام معنى الكلمة، ويمكن إعطاؤه مجموعة مفردات مقسمة إلى قسمين، ثمّ يطلب إليه أن يزمّ كل مقطع إلى مقطع آخر ليكوّن كلمة مفيدة ذات معنى. ومثالها:

جد	ت
طو	وان
تو	يد
أل	يل

وما على الطالب سوى توصيل كل نصف بالنصف الآخر، ثم يعيد كتابتها ليكوّن كلمة ذات معنى، تنضاف لمخزونه المفرداتيّ فتغنى حصيلته اللغوية.

إعطاء وصف مفصّل عن المفردة المطلوبة (إيجاد الكلمة الضائعة):

وهي مؤشر ذكاء، وقوة تركيز، حيث تكون من خلال تقديم جملة تصف المفردة المطلوبة، وما على المتعلم إلاّ أن يبحث عن هذه المفردة ويكتشفها. ومثالها: شيء لونه أبيض، ويسقط في فصل الشتاء يسمى --------.[١]



هذه بعض الألعاب اللغوية التطبيقية التي اعتنى بها محمود الشافعي في كتاب (نون والقلم)، ويكمن الهدف من إيراد هذه الألعاب اللغوية في إكساب الدارس قدرًا كبيرًا من المفردات التي تهيئ له امتلاك حصيلة لغوية، وكفاية تواصلية، يستطيع بها ممارسة اللغة وقتما شاء. وتعدّ الألعاب اللّغويّة وسيلة ناجحة في إضفاء جو من المرح على الدرس اللغويّ، وتنأى بالدارس عن أجواء التوتر والقلق.

---

1 سمّى المعتوق هذه اللعبة: بالمدينة أوالدولة أوالشخصية المطلوبة، بحيث يذكر صفاتها أو معالمها أو ما يميزها، ثم ما على المتعلم سوى أن يبحث في اسمها الحقيقي مثل: مدينة أردنية أثرية، شيدها الأنباط اسمها مكون من سبعة أحرف هي ------- (البتراء)، وللمزيد من نسج الأمثلة ينظر الحصيلة اللغوية، ص ٢٥٤. والمثال واضح في كتاب نون والقلم، ج١، ص١٧٧

الفصل الثالث

(دراسة تطبيقيّة؛ كتاب "نون والقلم" نموذجًا)

الفصل الثالث

دراسة تطبيقية؛ كتاب "نون والقلم" نموذجًا

توصيف كتاب (نون والقلم) لمحمود الشافعي:

لكتاب (نون والقلم) لمحمود الشّافعيّ بصمة عميقة الأثر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وجاء كتاب (نون والقلم) سلسلة في تعليم المستوى المبتدئ؛ حيث جمع هذا الكتاب بين دفّتَيْه نسخة ورقيّة، وأخرى إلكترونيّة يَسْهُل الرجوع إليها عند الحاجة، ويُدَرّس هذا الكتاب في الأردنّ، ويعد من الكتب حديثة العهد التي صدرت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وصدر الشافعي في تأليفه كتاب (نون والقلم) عن رؤية تربوية اجتماعية لسانية، راعى في هذا الكتاب تعليم المفردات، بمحمولات ثقافية، واجتماعية، تعمل على إغناء حصيلة الطالب المفرداتية اللغوية. أما فيما يتعلق ببنية الكتاب؛ فقد صدر في جزأين، تضمّن كل جزء منه مهارتين من مهارات اللغة العربية للمستوى المبتدئ، حيث جاءت مهارتا القراءة والكتابة في الجزء الأول، ومهارتا الاستماع والمحادثة في الجزء الثاني. إضافة إلى نسخة إلكترونية دُعّمت بها النسخة الورقية.

وتبلغ عدد صفحات الكتاب في جزئه الأول ثلاثمئة وست وسبعين صفحة، أما عدد صفحات الجزء الثاني فتبلغ ما بين مئتين وأربع وعشرين صفحة.



صورة الجزء الأول



صورة الجزء الثاني



القرصان المرنان (CD)

منهجيّة بناء كتاب (نون والقلم):

أما طريقة بناء كتاب (نون والقلم) فقد اعتمد صاحبه في بناء الجزء الأول منه على تصنيف الكتاب إلى وحدات عدّة، تجمع بين دفّتيها ركائز أساسية للطالب المبتدئ، من حيث موضوعاتها. واحتوى الكتاب على اثنتي عشرة وحدة، استثمرت الوحدتان الأولى والثانية من هذا الجزء لتدريس الصوامت والصوائت العربية، وكيفية تقديمها للطالب الأجنبيّ الناطق بغير العربية، وحال هذا الكتاب كحال غيره من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، يحرص على تقديم الحروف العربية، لكنه يستهل هذا المقام بتصنيف هذه الحروف إلى صوامت وصوائت تُسْتَهلّ في وحدتين متتاليتين حيث جمع في تقديمه لهذه المادة المسائلَ الصرفية والنحوية، التي ضمها في الوحدة الثالثة من الكتاب، وتشمل هذه المسائل موضوعات في غاية الأهمية استثمرها على النحو الآتي:

المدّة، والألف المقصورة، والتاء المربوطة، والشدّة، واللام القمرية، واللام الشمسية، والتنوين، وهمزة الوصل، وهمزة القطع، والمثنى، والجمع بأنواعه، ثم أسماء الإشارة.

ووقع اختياره وانتقاؤه لهذه الموضوعات الصرفية دون غيرها، لعلمه التامّ بأنها من المسائل الصرفية التي تشكل عائقًا أمام الدارس الأجنبيّ، وتقاطعت هذه الموضوعات مع القضايا

النحوية والأسلوبية فأفرد دروسًا عدة للمفرد، والمثنى، والجمع، وتقاطعت هذه الدروس مع أسماء الإشارة، والضمائر وإسنادها، وقضية العدد التي خَصَّص لها جزءًا كبيرًا من كتابه، وضمّت هذه الموضوعات أساليب الحوار، ومفاتيح الاتصال والتواصل بين الدارسين، كالتحايا، والتعارف، ونخلص بأن ما يميز فرادة هذا الكتاب؛ اشتماله على القضايا النحوية والصرفية والأسلوبية، وتعاضدها مع مهارتي القراءة والكتابة، مما يدلّ على بنية اللّغة التي من شأنها أن تدرس اللغة بوصفها بناءً متكاملاً.

ولمزيد من التوثّق من كفاية الطالب اللغوية عقب انتهاء الدراسة؛ ضمّن المؤلف كتابه مراجعة عُقِدَتْ في آخر الدروس المقدمة، ثم ضمنه قائمتين، إحداهما قائمة الكلمات الواردة في الكتاب، والأخرى قائمة الأفعال الواردة أيضًا في هذا الكتاب، وذلك بغية الرجوع إليهما وقتما شاء الدارس، مما يجعل اقتناء هذا الكتاب أمرًا غاية في الأهمية للمتعلم المبتدئ الناطق بغير العربية.

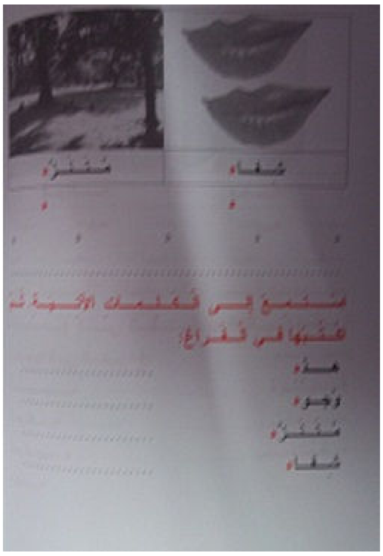
وقد دمج الشافعي في كتابه غير طريقة ومنهج، إذ لم يعْمد طريقة بعينها، ولم يفضل طريقة على أخرى. فنراه ضمّن كتابه الطريقة المباشرة تارة، والطريقة السمعية الشفوية تارة أخرى. أما الطريقة المباشرة فهي عدم استثمار اللغة الوسيطة في تعليم العربية، وهذا ما نراه جليّا من خلال تحليل كتاب (نون والقلم) بأكمله، فهو لم يتخذ أي كلمة أجنبية لشرح أي مفردة بالعربية، وإنما اعتمد على المفردات بأساليب عدة، كالمرادف، والضدّ، والصورة، واستثمار المفردة الواحدة في أكثر من سياق، ويطلق على هذه الطريقة أيضًا اسم "الطريقة التواصلية". وأما الطريقة السمعية الشفوية التي يطلق عليها أيضًا "الطريقة الانتقائية" فقد قَرنَ فيها بين مهارات الكتابة والاستماع والمحادثة، والتمرّس، وأكثر من الأساليب، والألعاب اللغوية التي تعزز كل مهارة. كما كان لتقديم اللغة في بنية متكاملة سبب في إكساب المتعلم حصيلة مفرداتية تقوده إلى امتلاك كفاية لغوية مَرِنَة. واعتمد المؤلف في ترتيبه الدروس شكل الحرف؛ حيث

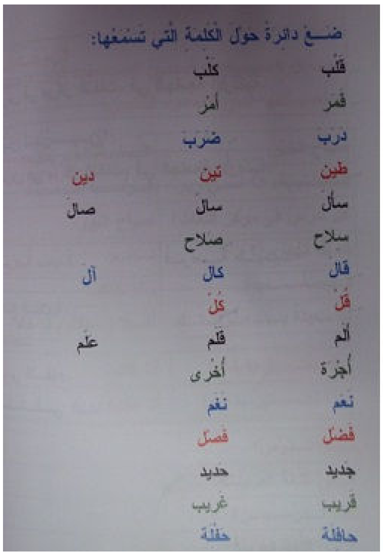
جعل من تقديم الأحرف المتشابهة التي تحمل الشكل نفسه منهجه في تقديم دروسه، مثل: (ب، ت، ث، ن)، (ج، ح، خ)، (د، ذ)، (ر، ز)...

ولم يكتف الشافعي بعرض هذه الأحرف مجردة؛ وإنما عرضها بطريقة وظيفيّة، لتعزز بناء المفردة لدى المتعلم، وتساعده في الربط بين الصوت المنطوق، والرمز المكتوب، والصورة الدالة للمفردة الواحدة، ولم يكتف أيضًا بعرض مفردات مجردة حرة بعيدة عن سياقها، وإنما نراه قد أولى السياق عنايته الخاصة، فوظف المفردة الواحدة في جمل، وتراكيب سياقية، مما يعمل أيضًا على زيادة مخزون المتعلم المفرداتيّ، فمنذ بداية هذا الكتاب نرى بأن هدف صاحبه هو بناء مخزون مفرداتي كمّيّ ونوعيّ لدى المتعلم يؤهله إلى استثمار المفردات وتوظيفها في حياته اليومية، أما فيما يتعلق بالإخراج الفني للكتاب؛ فنراه منذ إلْفِنا به يشحذ همم المتعلمين، بوصفه مخصصًا للمستوى المبتدئ حيث اعتنى صاحبه بغلاف كتابه، الذي كان مصنوعًا من الورق المقوّى الذي يتيح للكتاب ديمومة واستمرارية مع كثرة تداوله واستعماله، كما أن الغلاف طُبِع بألوان تبهج العين هي الأسود والأحمر والبنيّ والأخضر والبنفسجيّ والأبيض، وتلفت الانتباه ابتداءً من رسم صورة الريشة التي توحي بالقلم المستعمل في الكتابة، ورمز النون الذي يدلّ على القراءة، فوُسِمَ الكتاب بهذين الرمزين (نون والقلم). فإذا ما انتقلنا إلى محتوى الكتاب نراه قد نوّع في استثمار الألوان التي طُبِع فيها الكتاب، فقد استعان المؤلف باللون الأسود، والأحمر في الجزء الأول، والأخضر والأزرق في الجزء الثاني. ثم إن الخط الذي طبع به هذا الكتاب كان كبيرًا واضحًا تَسْهل قراءته. ووظفت الصور في تعليم المفردات توظيفًا عمليًا غير أنها جاءت باللونين الأسود والأبيض في الجزء الأول من الكتاب وعلى الرغم من ذلك جاءت وظيفية، ودالة، وواضحة، ومعبرة[1].

---

1 نون والقلم، ج١، ص ١٦٤ وج٢، ص١٦





أضف إلى ذلك النسخة الثانية من كل جزء من أجزاء الكتاب وهي النسخة الإلكترونية التي جاءت مرتبة، ومنظمة، وملونة بألوان حقيقية تفترق عن اللونين الأبيض والأسود، مما أضفى على الكتاب جاذبية وأناقة.

وقد عالج الكتاب نظام اللغة العربية بمستوياته كافة؛ حيث النظام الصوتي، والكتابي، والنحوي، والصرفي، والمفردات والتراكيب. إذ تدرج في بناء أساس اللغة العربية (وهي الأصوات)، ولم يكتف بعرض الصوت مجردًا؛ بل تجاوز هذه المرحلة إلى عرض الصوت في بيئات مختلفة، وهَدَفَ من هذا العرض إلى إعطاء صورة تامة للتغيرات التي تطرأ على الصوت الواحد، كما أنه زاد في خلفية المتعلم المفرداتية، فوظف الصوت بصور مختلفة، حيث مجيئه في المفردة بأشكال متعددة نحو:

بـــ ← حيث بُرتقال

ــــبــــ ← شـــــــــبــــــاك

ــــب ← عــنــــــــب

ب ← باب

وعرض في النظام الصوتي للغة العربية بعض الصعوبات التي من الممكن أن تعترض طريق المتعلم الأجنبي لندرة لغته أو خلوها من هذه الظواهر الصوتية، مثل:

١. ظاهرة الحركات الطويلة والقصيرة، والفرق الذي يعتورها: فهذه كما ذكرنا في مقام سابق تشكل صعوبة للمتعلم الأجنبي، نظرًا لخلو لغته منها، ومن أمثلة ذلك:

مَطَر ⟵ مَطار ⟵ حيث طُوّل الحرف القصير "الفتحة" فأصبح ألفًا.

٢. من الأخطاء التي يقع فيها الدارس الأجنبي هي ظاهرة التفريق بين اللام الشمسية، واللام القمرية، والاختلاف الحاصل لها عند نطقها، ورسمها، واعتنى الشافعي بهذه الظاهرة، حيث وضّح الحروف التي تأتي بعد اللام الشمسية، كما أنه أولى طريقة رسمها عناية كبيرة. مثل: "الدّار" حيث تقلب اللام نظرًا لقانون المماثلة الصوتية إلى حرف مشدد يماثل الحرف الذي يلي اللام، وتحذف اللام في النطق، وتنقلب إلى حرف مشدد، فتصبح كلمة:

"الدّار" ⟵ "أدّار" ⟵ في نطقها.

والأمثلة التي أوردها الشافعي كثيرة في هذا المضمار، فقد قدم الأحرف التي تأتي بعد اللام الشمسية، وكذا الأحرف التي تأتي بعد اللام القمرية، وأدخل اللام على الكلمة، ووضح طريقة رسمها بعد دخول اللام عليها، ولكن كان الأجدر بالمؤلف أن يورد طريقة نطق هذه الكلمات بعد دخول اللام الشمسية على وجه الخصوص عليها فقط من باب تعريف المتعلم للتغيير الذي يطرأ على نطق الكلمة، فمثلاً:

الحرف	**الكلمة قبل دخول اللام الشمسية عليها**	**الكلمة بعد دخول اللام الشمسية عليها**	**كيفية نطقها بعد دخول اللام عليها**
ذ	ذَهَب	الذّهب	أذّهب
ز	زيتون	الزّيتون	أزّيتون

مما يسهل على المتعلم معرفة التغيير الحاصل عند دخول اللام الشمسية على الكلمة، وتسهل كيفية نطق الكلمة.

٣. من الظواهر الصوتية التي قدمها الشافعي في كتابه، واعتنى بها، وعالجها، هي ظاهرة التفريق بين الأصوات المتقاربة في صفاتها، ومخارجها، كالتفريق بين حرف السين والصاد، حيث تشابه الحرفان في النطق، إلاّ أن الفرق بينهما هو أن أحدهما مفخم، والآخر مرقق. فنلحظ بأن بعض الدارسين لا يفرقون بينهما، فلا فرق عندهم بين "ســـــَيــْف و صــــــَيــْف" وتشمل هذه الظاهرة الأحرف مثل (د – ض)، (ت – ط)، (ذ – ظ)، (الهمزة – العين).

٤. ومن الظواهر الصوتية التي اعتنى بها الشافعي في كتابه، وتشكل عائقًا في طريق المتعلم الأجنبي الشدة، وهمزتا الوصل والقطع، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة.[١]

وعني الشافعي في كتابه بنظام الكتابة العربي عناية خاصة، حيث قدم الحرف مستقلاً تارة، وتارة أخرى قدم صور الحرف وأشكاله الأربعة، عبر توظيفه كلمات وظيفية واضحة، وساعده في ذلك استعانته بالتقنيات الحاسوبية من ناحية الطباعة، فنراه يميز شكل الحرف المطلوب بلون مغاير عن بقية الكلمة، واللون المستثمر هنا هو اللون الأحمر، كما أنه اعتنى ببعض الظواهر الكتابية التي تشكل هي الأخرى عائقًا من عوائق تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل هذه الظواهر في:

- كتابة التنوين؛ مثل: صَيْفٌ / صيفًا / صيفٍ

---

1 لمزيد من الاطلاع على الظواهر الصوتية ينظر: العناتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرهـــا: دراسة لسانية تربوية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مطابع جامعة أم القرى، عـــدد٢، ص ص ١١٨ – ١٢١

- كتابة همزتي الوصل والقطع؛ مثل: اشترى / أحمد
- الأصوات التي تنطق ولا تكتب، كألف أسماء الإشارة؛ مثل: هذا / هذه
- الأحرف التي تكتب ولا تنطق كألف التفريق التي تلحق الفعل بعد واو الجماعة؛ مثل: هم كتبوا

ومن القضايا التي اعتنى بها الشافعي في كتابه على صعيد أنظمة اللغة، المفردات والمعجم، فكما هو معلوم أن هدف الدراسة هنا هو تعليم المفردات العربية من خلال كتاب نون والقلم، وحتى يتسنى لنا وضوح هذا الهدف، ومقدار العناية بكمّ المفردات ونوعها المقدمة في هذا الكتاب لتؤهل المتعلم إلى امتلاك حصيلة لغوية واسعة، ومرنة، لا بد لنا من الوقوف في هذه الجزئية على كيفية بناء كتاب (نون والقلم) للمفردات؛ حيث هي الوسيلة التي تسعى بالطالب قُدُمًا لتواصله مع غيره من أبناء اللغة، فقد أورد المؤلف عددًا لا بأس به من المفردات، ولم يكتف بعرض المفردة مجردة، بعيدة عن سياقها؛ وإنما وظفها في سياق بسيط واضح ودالّ.

واعتمد الشافعي خبرته في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في انتقائه مفردات الكتاب ثم الحاجة الملحة التي دعت إلى استعمال المفردة واستثمارها في مكانها المناسب المخصص لها. وعمد في انتقاء مفردات كتابه مستفيدًا من شمول هذه المفردات، وشيوعها، والدلالة التي تحملها، ثم سهولة نطق المفردة وكتابتها. واتبع أساليب متعددة لتقديم مفردات الكتاب. ولعل أهم هذه الأساليب والوسائل أنه ابتعد عن ترجمة المفردة باللغة الإنجليزية، تماشيًا مع الطريقة المباشرة التي صُمّمَ جزءٌ كبيرٌ من الكتاب عليها.

الوسائل والأساليب المتّبعة في تعليم المفردات في كتاب (نون والقلم):

١. الصورة:

تعد الصورة التي استثمرها الشافعي في كتابه واضحة دالة معبرة وظيفية، تقدم المعنى من خلالها بيسر وسهولة دون اللجوء إلى الترجمة، ودون عناء كبير، فجاءت الصورة داعمة لمضمون المفردة، ولا يخلو الكتاب من تكرار للصور والمفردات. والذي يشفع للشافعي هذا التكرار هو ابتعاده قدر الإمكان عن استخدام الترجمة من جهة، ومن جهة أخرى تعزيز المفردة ودلالتها في ذهن المتعلم، فجاءت الصور بمختلف مضامينها معبرة عن الفكرة التي تحملها، ويريد المؤلف إيصالها إلى المتعلم، فمثلاً عند تقديمه كلمة "باب" فإنه يكتب الكلمة، ثم يورد صورة دالة عن المفردة المرادة، ويُفصّل الحديث بطريقة مبسطة، سهلة، سلسة للدلالة على ما يريد.

٢. الحقول الدلاليّة:

وهي انتماء عدد من المفردات لحقل معين، مثل الفواكه، والخضراوات، ووسائل النقل، وأفراد العائلة: {الأب، الأمّ، الأخ، الأخت}، والأقارب: {الخال، الخالة، العمّ، العمة}، وجسم الإنسان: {الرأس، والعنق، واليدان، والقدمان}.

وهذه الحقول تنمي قدرة الطالب على ربط المفردات بالحقل العام الذي تتأطر من خلاله، وتنتمي إليه، مما يجعله قادرًا على تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين هذه المفردات وحقولها.

٣. تعرف الشواذّ: [1]

والمقصود بالشواذ: الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها، وتتكامل هذه الطريقة مع الحقول الدلالية وتتبني عليها، وذلك أن قدرة المتعلم على تصنيف المفردات في حقول دلالية تساعده على تبيّن الكلمات الشاذّة واستبعادها ومن ذلك: {تفاح، موز، برتقال، خيار}[2].

٤. ظاهرة الترادف والضدّ:

ويعدّ الترادف والتضادّ من الآليّات التي اتبعت في كتاب (نون والقلم)؛ إذ هما بمنزلة وسيلتي مساعدة تستثمران في تكوين حصيلة مفرداتيّة ومعجميّة عالية عند الدارس، فبهما يصبح المتعلم قادرًا على تفسير المفردة التي تعترضه، مما يجعله أكثر تذكّرًا للمفردات. وتتطلب هاتان المهارتان دقة عالية في الربط بين العلاقات التناقضية والتآلفيّة بين المفردات. وقد أكثر الشافعي في كتابه (نون والقلم) من توظيفه الترادف والتضادّ، ونراه قد أفسح المجال واسعًا أمام متعلم العربية من الناطقين بغيرها لتعلم المفردة الواحدة عبر هاتين الوسيلتين (الترادف والتضادّ)، وبدا هذا جليّا منذ الصفحات الأولى من كتاب (نون والقلم) إذ قدّم مجموعة من المفردات التي تعلم من خلال ضدها ومرادفها، ولم يكتف بهذا العرض المجرد؛ وإنما سيّق المفردات في سياق يجمعها معًا ليسهل على الدارس ربطها وتوظيفها في واقعه، ومن الأمثلة على المرادفات[3]:

دار = بيت

---

1 ينظر: العناتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية، ص ١٣٤

2 للمزيد من نسج الأمثلة ينظر: منهاج لغتنا العربية، الصف الأول، ص ص ٦ – ٧

3 ينظر: الشافعي، محمود(٢٠٠٥م)، نون والقلم: سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مهارات القراءة والكتابة، ط١، دار ورد للطباعة والنشر، الكتاب الأول، عمان– الأردن، ص ص ٦٩،٧٤، ٧٥، ٩٦، ١٣٩، ١٤٦، ٢٢٨.

تلميذة = طالبة

نافذة = شبّاك

تلميذ = طالب

أستاذ = معلّم

ثم أعاد تكرار المرادف مثل:

مدرس = معلم

عتيق = قديم

شباك = نافذة

يستيقظ = يصحو

مبكرًا = باكرًا

حضر = جاء

غرفة الصفّ = قاعة الدرس

أما أمثلة التضادّ:

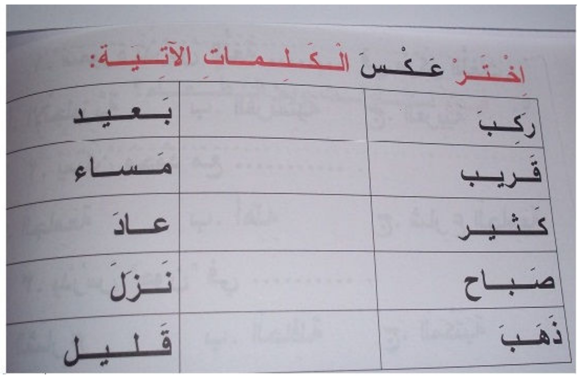
صباح # مساء

يبدأ # ينتهي

قبل # بعد

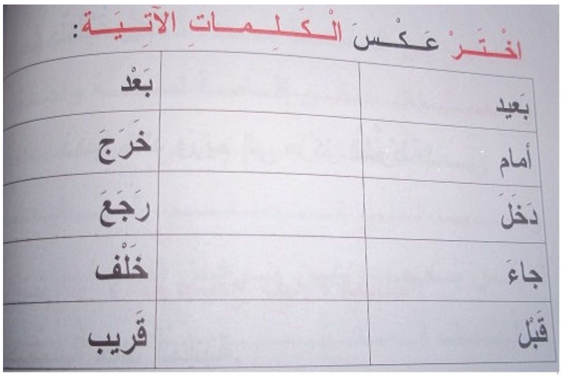
يدخل # يخرج

ومن التمارين التي قدمها[1]:



اخْـتَـرْ عَـكْـسَ الْـكَـلِـمَـاتِ الآتِـيَـةِ:

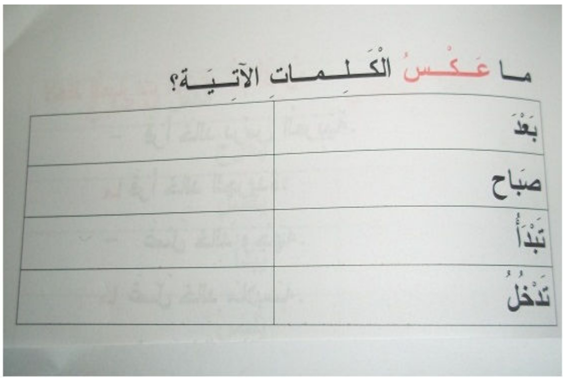
رَكِبَ		بَعيد
قَريب		مَساء
كَثير		عادَ
صَباح		نَزَلَ
ذَهَبَ		قَليل



اخْـتَـرْ عَـكْـسَ الْـكَـلِـمَـاتِ الآتِـيَـةِ:

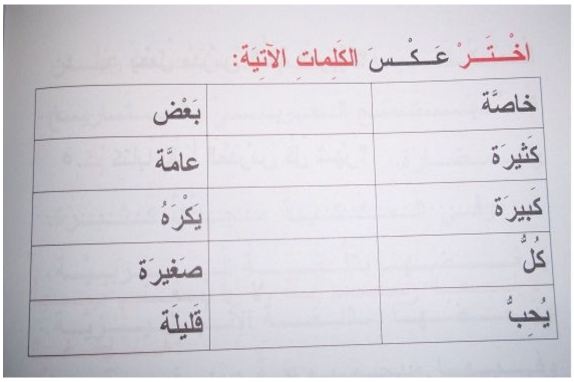
بعيد		بَعْد
أمام		خَرَجَ
دَخَلَ		رَجَعَ
جاءَ		خَلْف
قَبْلَ		قَريب

ومن التمارين أيضا:



مـا عَـكْـسُ الْكَـلِـمـاتِ الآتِـيَـةِ؟

بَعْدَ	
صباح	
تَبْدَأُ	
تَدْخُلُ	



اخْـتَـرْ عَـكْـسَ الكَلِماتِ الآتِيَة:

خاصَّة		بَعْض
كَثيرَة		عامَّة
كَبيرَة		يَكْرَهُ
كُلُّ		صَغيرَة
يُحِبُّ		قَليلَة

---

1 نون والقلم، ج١، ص٢٥٦، ٢٦٦، ٢٨٣، ٢٩٢

وأيضا[1]:



لاحظ عكس الكلمات الآتية:

مُتَأَخِّراً	≠	مُبَكِّراً
يَسْتَيْقِظُ	≠	يَنامُ
يَذْهَبُ	≠	يَعُودُ

أكمل الجمل الآتية:

خالد يَسْتَيْقِظُ مُتَأَخِّراً.	≠	أنا أَسْتَيْقِظُ مُبَكِّراً.
خالد يَنامُ مُبَكِّراً.	≠	أنا أَنامُ ....
خالد .... مُبَكِّراً.	≠	فاطِمَةُ تَعودُ مُتَأَخِّرَةً.

٢٢٧

ولتبيان المنهج المتّبع في كتاب (نون والقلم) لا بدّ للباحثة من الوقوف على بعض المعايير التي تعدّ بمنزلة أسئلة يجاب عنها، إذ روعي فيها الشمول والدّقة في تقديم المفردات، وتجمل هذه المعايير على النحو الأتي:

معايير تعليم المفردات في كتاب (نون والقلم):

١. كيف علمت المفردة في كتاب نون والقلم؟ هل علمت المفردة البسيطة؟ أم المفردة المركبة المقترنة بحرف الجر؟ أم عن طريق التركيب الإضافي، والتركيب الوصفي، والمتلازمات النحوية؟ بمعنى هل اعتنى كتاب (نون والقلم) على المفردات البسيطة؟ أم أنه نوّع في تقديمه إذ قَرنَ بين المفردة البسيطة والجملة المركّبة؟

ويمكننا الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال كتاب (نون والقلم) نفسه؛ إذ أولى المفردة البسيطة عنايته، حيث قدم مجموعة كبيرة من المفردات البسيطة المجردة من سياقاتها بهدف إغناء مخزون الطالب المفرداتيّ، فما أن فرغ من تكوين قاموس معجمي للمتعلم مكون من المفردات البسيطة حتى قام بتقديم هذه المفردات ضمن سياقات وظيفية تفيد المتعلم في مواقفه

1 السابق ٢٢٧

اليومية، إذ وُجِدَ في كتاب (نون والقلم) قدرٌ كبيرٌ من الأنماط التركيبية، والمتلازمات النحويّة والاقترانات الإضافية. كالتركيب الوصفي الذي أثبت فيه الاسم الموصوف المفرد في جنسه متبوعًا بالصفة المفردة على النحو الآتي:

الجامعة الأردنية ⟵ اسم موصوف مفرد معرف بال التعريف + صفة مفردة معرفة بال

طالبةٌ نشيطةٌ ⟵ اسم موصوف مفرد + صفة مفردة

ساعةً كاملةً ⟵ اسم موصوف مفرد + صفة مفردة

الكلماتُ الجديدة ⟵ اسم موصوف مفرد معرّف + صفة مفردة ومعرفة

دينارٌ أردنيٌ ⟵ اسم موصوف مفرد + صفة مفردة

أما التراكيب الإضافية فمثالها:

مساءُ الخير ⟵ مضاف + مضاف إليه

مركز اللغات ⟵ مضاف + مضاف إليه

يوم الأحد ⟵ مضاف + مضاف إليه

أيام الأسبوع ⟵ مضاف + مضاف إليه

قاعة الدرس ⟵ مضاف + مضاف إليه

أما التراكيب الحالية فهي:

وهي مبتسمةٌ ⟵ واو الحال + ضمير ظاهر + خبر ظاهر مفرد + الجملة في محل نصب حال

وهي سعيدة، ومستعدّة للدرس، وهي مسرورة.

وأورد بعض تراكيب البدل مثل:

للإنسان يدان: اليد اليمنى واليد اليسرى

للإنسان أذنان: الأذن اليمنى و الأذن اليسرى

للإنسان عينان: العين اليمنى و العين اليسرى

ومن التراكيب الجرّيّة التي وردت في كتاب (نون و القلم) ما يأتي:

في السكنِ ← حرف الجر + الاسم المجرور

إلى مطعم الجامعة ← حرف الجرّ + الاسم المجرور المضاف + المضاف إليه

في عمان ← حرف الجر + الاسم المجرور

ومن أمثلة جمل العطف:

ثم تقرأ الجريدة والمجلة ← حرف عطف + فعل + مفعول به + حرف العطف + الاسم المعطوف

تدرس أيام الأحد و الإثنين و الثلاثاء و الأربعاء و الخميس ← فعل + مفعول به مضاف + مضاف إليه + حرف العطف + معطوف عليه + حرف عطف + معطوف عليه + حرف عطف + معطوف عليه +حرف عطف + معطوف عليه.

ومن أمثلة التركيب الاستفهامي:

أين تذهب ريم في الصباح؟

متى تبدأ المحاضرة؟

ماذا تدرس سميرة؟

ومن أمثلة الظروف الزمانية:

تقيم الآن في الأردن؟

تستيقظ صباح كل يوم الساعة السادسة

ومن أمثلة أسلوب النسبة:

خالد من فلسطين ⟵ هو فلسطينيّ

ثاثيليو من إسبانيا ⟵ هو إسبانيّ

وعُني كتاب (نون والقلم) بالمتلازمات النّحويّة نحو:

- المسند والمسند إليه؛ إذ قدم الصورة البسيطة للجملة الفعلية التي تتكون من فعل وفاعل ظاهر وأضاف إليها بعض المكملات الجملية ومثالها:

تدرس ريم في المكتبة ⟵ فعل في الزمن المضارع + فاعل ظاهر مفرد + بعض مكملات الجملة مكونة من حرف الجر + الاسم المجرور

- وأخذ يتوسع في تكوين الجملة إذ تعدت الجملة في أحايين كثيرة إلى المفعول به مثل:

تحضّر ريم دروسَها ⟵ فعل مضارع + فاعل ظاهر + مفعول به مضاف + ضمير متصل في محل جر بالإضافة.

- وكذا اعتنى بالجملة الفعلية التامة المكونة من فعل وفاعل ومفعول به إذ تجمع معًا في كلمة واحدة ومثالها:

وتفهمها ⟵ جملة تامة مكونة من فعل وفاعل ومفعول به تقدير الجملة: تفهم هي إياها وهذه الجملة معطوفة على جملة سابقة هي: تراجع سميرةُ دروسَها يومَ الجمعةِ.

- واعتنى بالجملة الفعلية التي يأتي فاعلها ضميرًا مستترًا مثل:

وشربتْ عصيرَ البرتقالِ ⟵ فعل ماضٍ + تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الإعراب + مفعول به منصوب، والفاعل ضمير مستتر تقديره هي.

ثم عادتْ إلى عمان مسرورة ⟵ حرف عطف + فعل ماض + الفاعل ضمير مستتر + حرف جر + الاسم المجرور + حال منصوب.

ونوّع في زمن الفعل حيث الماضي والمضارع والأمر والمستقبليّ، أما في الفعل المضارع فلم يكتف بصورة واحدة له وإنما أدخل عليه بعض أحرف النصب التي تنصب الفعل المضارع ومثال ذلك:

تريدُ ريم أنْ تزورَ مدينة جرش.

ومن الفعل المضارع المستقبليّ:

الطالبُ سوف يقرأُ الكتابَ غدًا. سوف يقرأ الطالب الكتابَ غدًا.

الفعل الماضي المنفي بـــ "ما":

ما قرأ خالد الجريدة.

ما غسَل خالد ملابسه.

الأفعال المقترنة بأحرف الجرّ:

وهذه الأفعال من المتلازمات النحوية التي تتعدى إلى أحرف الجرّ ومثالها:

الفعل أحتاج حيث يقترن بحرف الجر إلى*، وورد هذا التعبير كثيرًا في كتاب (نون والقلم)

يحتاجُ خالدٌ إلى اللغة العربية في دراسته.

تحتاجُ ريم إلى اللغة العربية في دراستها.

أحتاج إلى اللغة العربية في دراستي.

ومن الأفعال التي تتعدى إلى أحرف الجر غالبًا الآتية:

حضر ← إلى

يدرس ← في

تعرّف ← إلى

---

* علمًا بأنّ هذا الفعل يمكن أن يتعدّى بنفسه أيضًا، كأن يقال: يحتاجُ الفقير مالاً.

ذهب ← إلى

حصل ← على

رجع ← إلى

وصل ← إلى

الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية:

يستيقظ خالدٌ من النوم الساعة السابعة صباحًا ← فعل لازم + فاعل + مكملات الجملة

يمشط شعره بالمشط ← فعل متعدٍ + فاعل مستتر + مفعول به + مكملات الجملة.

الجملة الاسميّة البسيطة والتي تتكون من مبتدأ وخبر:

سميرة طالبةٌ من ألمانيا ← مبتدأ (اسم ظاهر) ومفرد + خبر (اسم ظاهر) ومفرد + مكملات الجملة

الجملة الاسمية المكونة من كان وأخواتها التي تدخل على المبتدأ وترفعه ويسمى اسمها وتحدث تغييرًا بسيطًا في الخبر فتنصبه ويسمى خبرها ومثالها:

كانت المكتبةُ صغيرةً ← فعل ماضٍ ناقص + اسم كان مرفوع + خبر كان منصوب

أصبحت المكتبةُ كبيرةً ← فعل ماض ناقص + اسم أصبح مرفوع + خبر أصبح منصوب

الجملة الاسمية التي مبتدؤها ضمير منفصل وخبرها اسم ظاهر:

أنت طالبٌ ← مبتدأ (ضمير منفصل) + خبر (اسم ظاهر)

هذا دينار ← مبتدأ (ضمير منفصل) + خبر (اسم ظاهر)

هي طالبة ← مبتدأ (ضمير منفصل) + خبر (اسم ظاهر)

نحن طلاب ← مبتدأ (ضمير منفصل) + خبر (اسم ظاهر)

هذه شجرة ← مبتدأ (ضمير منفصل) + خبر (اسم ظاهر)

الجملة الاسمية التي مبتدؤها ضمير منفصل وخبرها جملة فعلية:

هنّ وجدْنَ شقة قريبة

هما قابلا الضابط المسؤول

الجملة الاسمية التي مبتدؤها اسم ظاهر وخبرها جملة فعلية:

خالد وريم حضرا إلى الأردنّ.

الجملة الاسمية التي مبتدؤها اسم ظاهر وخبرها شبه جملة:

سميرة في المستوى الأوّل.

سلمى في المستوى الثاني.

٢. هل أولى الشافعي المعنى والشرح اهتمامه حين قدّم مفردات كتابه: (نون والقلم)؟

لقد أولى محمود الشافعي قضية المعنى والشرح عناية واهتمامًا كبيرين، حيث إنه لم يعمد تقديم المفردة فحسب، وإنما بذل جهدًا واسعًا ليحْسُنَ إيصالها إلى متعلم العربية من الناطقين بغيرها، وخير مثال على ذلك أنه كان يقدم المفردة البسيطة ويوضح الحرف المطلوب تعليمه للمتعلم، ثم يسوق عددًا لا بأس به من المفردات التي تحتوي الحرف المطلوب نفسه، ويطلب إلى المتعلم أن يستمع إلى مثل هذه المفردات أولا، ويطلب إليه أن يعيد كتابتها ثانية لترسخ في ذهنه، وتكون رصيدًا مدوّرًا له في مخزونه المفرداتيّ. وعلى الرغم من أن الشافعي لم يطّرد كثيرًا في شرح المفردة؛ إلاّ أنه كان يكتفي بإيرادها وصورة دالة معززة للمعنى المطلوب، وكأنه بهذه الطريقة يهدف إلى عدم إثقال ذهن المتعلم بشروحات جمّة قد تثقل ذهنه، وتحدّ من تعلمه اللغة، وإنما كانت الصورة الدالة خير وسيلة لتقديمه المعنى والشرح المطلوب عليها. هذا في تقديمه للمفردات البسيطة المجردة من السياقات.

واستغنى الشافعيّ أحيانًا عن الصورة في توضيح المفردات، واكتفى بالشرح المبسّط للمفردات. وكل ذلك من شأنه أن يقدم المعلومات وعنى بمفردات الحياة اليوميّة ولا سيما في تقديمه الكلمات المتضادة والمتنافرة، ومثالها: أنه قدم المفردات المتضادة مجردة من سياقها، وقام بتوظيفها مرة أخرى ضمن سياق، من أجل أن يعيها السامع ويوظفها، فيتداولها بيسر وسهولة.

مثل:

متأخرًا # مبكرًا

يستيقظ # ينام

يذهب # يعود

خالدٌ يستيقظ متأخرًا.

خالد ينام مبكرًا.

خالد يذهب مبكرًا.

خالد يعود متأخرًا.

٣. هل استثمرت كل مفردة على وفق سياق وجمل صحيحة؟ أم أنها قدمت مجردة طليقة؟

يتقاطع هذا المعيار مع المعيار السابق، إلا أنه قد يفترق عنه قليلاً؛ إذ بذل الشافعي جهدًا كبيرًا في تسييق المفردات. إلا أنه قد يؤخذ على هذا الكتاب أنه كان يعيد المثال نفسه مرات كثيرة، مع تغيير طفيف في إسناد الضمير للفعل، ولكن المفردات الحرة المقدمة في بداية هذا الكتاب لم توظف ضمن سياقات، وإنما تركت مفردات بسيطة يحفظ منها المتعلم ما يشاء، ويترك ما لا يحتاجه في توظيفه في حياته اليومية، إلا أن هذا المأخذ لا يعمم؛ فقد سيّق الشافعي بعض المفردات التي كان يحتاجها في نصوص كتابه وغفل عن كثير منها، فلم نجد مثلا في النصوص كلمة {حزام، هاتف، فستان، سكّين، طريق، صورة، صاروخ، كوب...}، إلا أننا قد نجد مفردات

مثل:{مشط: يمشط خالد شعره بالمشط}، {أسنان: أغسل أسناني بالفرشاة والمعجون}، {شجرة: هذه شجرةٌ جميلةٌ...}، وكان يكرر كثيرًا في بعض المفردات لأنها متداولة بكثرة في حياة المتعلم اليومية مثل:{يستيقظ، يذهب، يبدأ...}.

٤. هل كان للمفردات دور جوْهريّ في تطوير مهارات المتعلم من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة؟

حاول الشافعيّ عبر المفردات أن يطوّر من مهارات المتعلم ولا سيما في مهارتي الاستماع والمحادثة؛ حيث تعدّ المفردات البسيطة المقدمة من أكثر المفردات شيوعًا في حياته، وأكثرها تداولا على ألسنة الطلبة في مستواهم المبتدئ، وقد راعت هذه المفردات مهارتي القراءة والكتابة بشكل يعزز اكتساب الطالب للمفردات من جهة، ويعمل على تعزيز الطلاقة له في القراءة من جهة أخرى وإن كان ذلك بشكل بسيط وسهل. فلم تكن المهارات وسيلة فحسب؛ وإنما نمّت قدرات الطالب الذهنية ومهاراته اللغوية.

٥. هل أعطيت المفردات حقها من القيام بدورها في التوظيف داخل الغرفة الصفية وخارجها؟ بمعنى هل كانت المفردات المنتقاة وظيفية يستطيع المتعلم أن يوظفها داخل الصف وفي مواقفه الحياتية خارج الغرفة الصفية؟

كان للمفردات في كتاب (نون والقلم) قيمة جوّانيّة؛ يصلح التعامل معها في الغرفة الصفية، كما يصلح تداولها في أي مكان آخر. والذي زاد من توظيف هذه المفردات في حياة المتعلم اليومية أن الشافعي لم يكتفِ بإيراد قائمة بالمفردات في نهاية الكتاب في جزئه الأول، وإنما قام بتسجيل عدد لا بأس به من هذه المفردات على النسخة الإلكترونية، ليسهل على المتعلم في بداية تعلمه اللغة كيفية نطقها، وثباتها في ذهنه مما يغني مخزونه المفرداتيّ، ويمكنه من امتلاك حصيلة لغوية واسعة ومرنة يتواصل بها مع أبناء مجتمعه. ثم إن المفردات المقدمة في

هذا الكتاب في معظمها قدمت مراعية الحاجة الملحة إلى استثمارها في مقامها المناسب، ويتبين بوضوح أن الشافعي عمد في انتقائه مفردات كتابه إلى معايير الشمول والشيوع، ومن ثم دلالة المفردة نفسها، أضف إلى ذلك سهولة نطق المفردة وسهولة كتابتها التي تتناسب والمستوى المقدمة إليه

إنّ النظرة الفاحصة لكتاب (نون والقلم) تُظْهِر بجلاء هدف مضمون الكتاب؛ حيث صُمّم لمهارات العربية؛ القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع لمستوى الطالب المبتدئ الناطق بغير العربية. ونلحظ بأن الشافعي عند بنائِه كتابَه تفطّن بأن الدرس اللغوي لا يقدم مجردًا من أنظمته وموضوعاته، فلم يعرض للنظام الكتابي أو الصوتي، دون التعرض للتراكيب اللغوية، وهذه رؤية منهجية لسانية تربوية، انطلق المؤلف من خلالها في تقديمه كتابه بالطريقة الكلية التي تشبه بنية اللغة ككل متكامل كالجسد الواحد في تعاضد أعضائه، فلم يتجاوز في تقديمه مهارتي القراءة والكتابة الموضوعات النحوية والصرفية التي تمسّ تعليم المتعلم للغة العربية، حيث تعدّ هذه الموضوعات بمنزلة أساسيات لوعي المتعلم للغة العربية، وتمثلت الموضوعات النحوية والصرفية التي قدمت من خلال كتاب (نون والقلم) في الموضوعات العامة الآتية:

- أسماء الإشارة
- المذكر والمؤنث
- الجمع بأنواعه
- تصريف الأفعال مع الضمائر
- إسناد الأفعال إلى الضمائر
- الأعداد من ١ – ١٠
- المفرد والمثنى

- ❖ الضمائر
- ❖ الاسم المنسوب

وتعد هذه الموضوعات التي تطرّق لها الشافعي في كتابه أهم المداخل النحوية كالعدد، والجنس، والزمن، والاسم، والفعل، أضف إلى ذلك عنايتها بقوانين التحويل من المذكر للمؤنث وبالعكس، والعدد من مفرد إلى مثنى إلى جمع، والزمن، والانتقال به من الماضي إلى المضارع إلى المستقبل فالأمر.

ولم يفرد الشافعي دروسًا في النحو أو في الصرف، وإنما عرضت القضايا النّحويّة بوصفها مهارات تأسيسية في الدرس، حيث ضمن الدرس بعض هذه المسائل بطريقة سهلة مبسطة، دون الدخول في التفصيلات وعرض المصطلحات، إنما الاكتفاء بالمسميات مثل "جمع مذكر سالم، جمع مؤنث سالم، الضمير المفرد..."

معايير تحليل مهارة الكتابة في كتاب (نون والقلم):

١. هل التدرّج في تعليم كتابة الحرف وسيلة ناجعة في تمييز الطالب الجملة البسيطة من المركبة؟

اعتمد محمود الشافعي في تقديمه مهارة الكتابة في كتاب (نون والقلم) على التعريف الإجرائيّ للدخول في تعليم صوائت اللغة العربية، وفصّل بإيجاز نوعي الحركات العربية ما بين قصيرة وطويلة، وأشار بطريقة منظمة إلى كل حركة على حدة مراعيًا في ذلك ما يوضع فوق السطر من حركات وما يوضع تحته. وجاء ذلك بألوان تخالف اللون الأسود، فقد استعمل اللون الأحمر لبيان هذه الحركات القصيرة، وأراد تعريف الدارس الأحرف الصائتة في العربية، فعرض الحركات القصيرة والحركات الطويلة إضافة إلى السكون مع الأخذ بعين الاعتبار العرض لكل جزئية على حدة مضمّنًا كل واحدة منها عدة صور

لتعزيز هذه الحركة، فهو – الشافعيّ– في عمله هذا لم يُرِد تعريف الطالب بالحركات ورسمها فحسب وإنما زاد من مخزون الطالب المفرداتيّ؛ حيث قدّم له قائمة من المفردات التي بإمكانه حفظها وتوظيفها في مواقفه اليومية وقتما شاء، إذ تعدّ هذه المفردات المقدمة وظيفية حيّة دالّة.

والمتأمل في كتاب (نون والقلم) يلحظ الاستراتيجيات التي تداخلت فيما بينها، التي استثمرها الشافعي في كتابه، مما يعين الدارس على نطق الأحرف مفردة، ثم التدرج بها على هيئة كلمات على وفق بنى معيّنة. واستثمر طريقة المقاطع التي كان يقطّع فيها الكلمة الواحدة، أو الحرف الواحد مع حركته وحده، أضف إلى ذلك استثماره للطريقة التركيبية التي يعرض فيها منذ البداية الحرف مع حركته ليكوّن مقطعًا واحدًا معززًا إياه بالصورة والكتابة، مثل مفردة

(بَيْت) ← عرض للحرف الصامت (بـــ) + ـــَــــــــــــ = بَ ونراه وظف الطريقة الرياضية الذهنية ليساعد الطالب على التركيز، ومن ثم سهولة العملية دون تعثر أو لَبْس.

بــــُـرتقال ← بـــــ + ـــُــــــ = بُــــــ

بـــِـنْت ← بـــــ + ـــِــــ = بـــِــــ

باب ← بــــ + ا = بـــــا

ولم يكتف بهذا اللون من العرض؛ وإنما سار نحو تدرج الدارس في تعلمه أحرف اللغة ومفرداتها، إذ نخلُص من نظرتنا الفاحصة لكتاب (نون والقلم) أنه أخذ يعرض صور رسم كل حرف؛ فيعرض للحرف الواحد أربع صور جاءت في بداية الكلمة ثم في وسطها ثم في نهايتها ثم منفصلة ومتصلة. وكان يعمل على إثبات رسم الكلمة كاملة تارة وناقصة بعض أحرفها تارة أخرى طالبًا إلى الدارس أن يكمل الحرف الناقص بما يلائم الكلمة في رسم حروفها، ومثال ذلك:

صابون ← صا ــــــــــــ ون

عِنَبْ ← عِنَــ ـــــــ ب ← كتابة الحرف متصلا بما قبله.

مَلْعِب ← مَلْعَــــ ــــــــــــ ← كتابة الحرف متصلا بما قبله أيضًا.

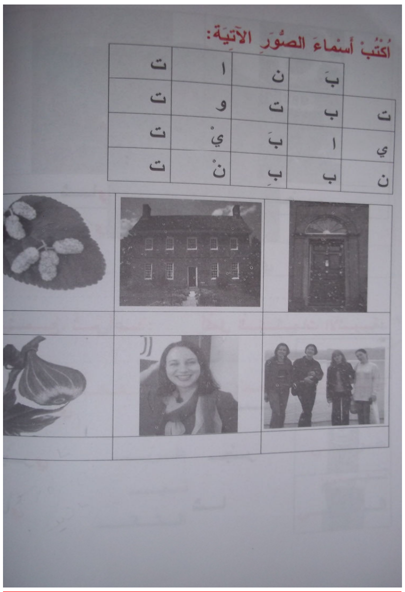
باب ← ــــــــــــ ـــا ــــــــــــ ← كتابة الحرف متصلا بما بعده في بداية الكلمة وكتابته منفصلا في آخر الكلمة.

فسار المؤلف على خطى ثابتة في تقديمه للحرف؛ حيث قدم المفردة وأثبت فيها الحرف المطلوب إيصاله إلى المتعلم، وقام بتغيير لونه ليدل على أنه هو الحرف المطلوب، وأراد أن يبين الشافعي للمتعلم المبتدئ أن ثمة صورًا أربعًا للحرف العربي الواحد. ويأخذ بيد المتعلم نحو التدرج في الكتابة؛ فيبدأ بصورة مكونة من مقطع واحد مشتملة على حرفين اثنين فقط، ثم يتدرج في تقديم الكلمات، فيزمّ حرفين إلى حرف ثالث. وهكذا اتبع النهج نفسه ليعزز مهارة الكتابة لدى الطالب في المستوى المبتدئ الناطق بغير العربية؛ إذ لم يَسْع الشافعي لتقديم المفردة مرة واحدة فحسب، وإنما كررها في دروس عديدة ليتمكن المتعلم من حفظها وإدراكها وفهمها.

٢. كيف ساهمت الأنشطة الكتابية في كتاب (نون والقلم) في إغناء حصيلة الطالب المفرداتية؟

نهج الشافعي في تقديمه للأنشطة الكتابية منهجًا واضحًا في استثماره مفردات جديدة يقدمها مع كل حرف؛ إذ كان يمدّ الدارس ويزوده بحوالي ثماني مفردات جديدة مقدمة مع صورة واضحة دالة ومعبرة ووظيفية في الآن نفسه، وحوالي ست عشرة مفردة من غير صور؛ أي كان يقدّم من خلال الأنشطة والتمارين الرياضية عددًا من المفردات الجديدة بهدف إغناء محصول المتعلم المفرداتيّ، وتنمية مخزونه اللغويّ؛ إذ يكسب الطالب عددًا من المفردات تؤهله للانتقال إلى مهارة القراءة، علاوة على ذلك تمكنه من استثمار هذه المفردات في حياته اليومية وحُسْن توظيفه لها. كما عمد إلى تقديم المفردة بمرادفاتها متى لزم الأمر، ونهج النهج نفسه في

كلمات عدة خمّن أن الطالب محتاج إليها. ومن الأنشطة الكتابية التي قدمها الشافعي في كتاب (نون والقلم) ما يأتي[1]:



وبهذه الطريقة يضفي على الدرس جوًا من المرح والمتعة، مع الابتعاد عن الأسلوب التقليديّ. ثم إن هذا الأسلوب واتباع مثل هذه الوسائل تعزز ثقة المتعلم بنفسه، وتغني محصوله ومخزونه المفرداتيّ[2].

---

1 نون والقلم، ج١، ص ٥٤

2 السابق ٨٧



إذ وضع ههنا قائمة من المفردات التي تعلمها المتعلم عبر الدروس السابقة، فتكراره لمفردات موجودة في ذهن المتعلم من قبل يحفّز المتعلم على مراجعة المفردات وحفظها، مع التدرب على كتابتها.

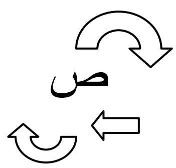
٣. ما آليّات تعليم مهارة الكتابة في كتاب (نون والقلم)؟

أخذ الشافعي ينوّع في الوسائل التي يقدم بها تمارينه وتدريباته، فلم يقف على لون واحد من التدريبات الكتابية؛ إنما تنقل في أفياء شكلها المعتاد مثل: {استمع ثم أعد}، {أكمل العبارات الآتية}، إلى أن توصل إلى ابتكار أساليب متنوعة كالكلمات المتقاطعة، وفكرة استثمار الجداول، وملء الفراغ، وترتيب الكلمات ومن شأن هذه الوسائل مجتمعة أن تُوْصِد أبواب الغموض على الدّارس وتسدّها، حيث تجعله قادرًا على التدرج في الكتابة مما يبعث على إعمال عقله وتنمية تركيزه. واتخذ من سياسة السؤال والجواب وسيلة ليدخل المتعلم في غمار الوسائل المتعددة، ثم إن الشافعي

تصدى للثنائيّات الصغرى بشكل لافت للانتباه، منوّهًا إلى تشابه الكلمات في بعض حروفها واختلافها في حركاتها طولاً وقِصَرًا مما يعرف بالثنائيات الصغرى ومثالها[١]:



إلا أن الشافعي مع هذا التنوع في الأساليب والوسائل التي اتبعها في تقديم تمارين كتابه غاب عن ذهنه أن الطالب يتعلم كتابة الأحرف العربية لأول مرة في حياته، فكان من الأجدى بالشافعي أن يقدم للطالب كتابة صورة الحرف منقطة، بمعنى أن يأخذ بيده لإتقان الكتابة من حيث اتجاه الأسهم، ومن ثم اتباع سياسة {اكتب الأحرف مرة ثانية}، ومثالها:



فهذه الطريقة تأخذ بيد المتعلم لإتقان كتابتها في وقت قصير وجهد يسير.

---

1 السابق ١١٧

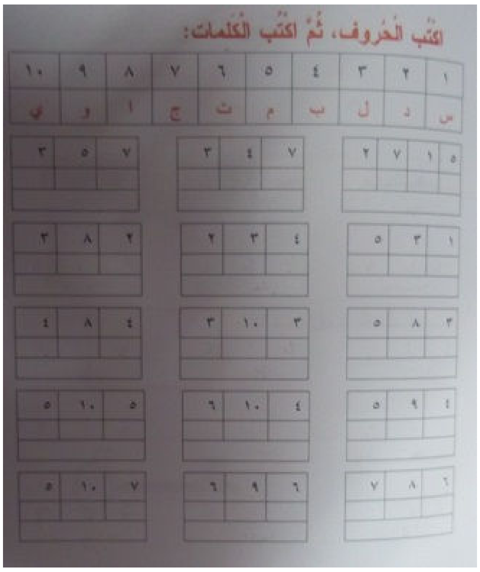
ثم إنّ استراتيجية "استمع إلى الكلمات" قد وظفها الشافعي في ضَوْء ما تتمتع به اللغة العربية من خصائص اشتقاقية إلصاقية؛ إذ عرض لكلمات تتشابه في حروفها، وتشتبه على المتعلم، فتتباين في معناها، مما يفضي بالمتعلم إلى إغناء محصوله المفرداتيّ. ومثالها[١]:

مَحافِظ حافِظ يحفظُ محفوظ

محظوظ حَظّ

ألفاظ عُكاظ

ومن الوسائل التي اتبعها أيضًا ما يحتاج منها إلى تركيز عالٍ مع سرعة بديهة المتعلم، فنراه عرض للأعداد العربية ووضع تحت كل عدد حرفًا عشوائيًا طالبًا إلى المتعلم أن يلمّ شعث هذه الأحرف من خلال الأرقام المثبتة في رأس الصفحة. وهذه الطريقة فعالة علاوة على أنها مجدية في التدريس، إذ فيها من المتعة ما فيها، أضف إلى ذلك ابتعادها عن التكلف والتوتر. ومثالها[٢]:



---

1 نون والقلم، ج١، ص ص ١٢٠– ١٢١

2 السابق ١٥١

فقد عرض في جدول الأعداد من ١ – ١٠ ووضع تحت كل عدد حرفًا معينًا طلب إلى الدارس أن يستبدل العدد بالحرف المثبت، ثم توصيل الحروف معًا لتكوين كلمة تحمل في طياتها معنى..

٤. ما منهجيّة تعليم مهارة الكتابة للنّاطقين بغير العربيّة في كتاب (نون والقلم) ؟

لم تعطِ التمارين الموجودة في مهارة الكتابة الفرصة للمتعلم لأن يستثمر هذه التعبيرات في كتاباته الإنشائية، واكتفى الشافعي في عرضه للتمارين أن يتكئ على الأنماط، أي أن يعطي نمطًا معينًا يطلب إلى المتعلم أن يعيد كتابة الجملة على وفق هذا النمط المُعْطى. ثم إن الكتاب خلا من إعادة كتابة النص على شكل فقرات، وكل الذي صنعه الشافعي هو إعطاء نمط جمليّ يطلب إلى المتعلم أن يقوم بإعادة كتابته، ومن ثم إعطاء مجموعة من الكلمات يطلب إليه أن يكتب ما يستمع إليه منها، فقط وكأن المتعلم ناقِلٌ لبضاعة غيره دون تصرف بها، فكل ما عليه صنيعه " أن بضاعتكم ردت إليكم". حتى لو كان المستوى الذي يُقدَّم له مثل هذه المهارة هو مستوى مبتدئًا إلا أن الشافعي لم يراعِ فيه تمام المراعاة أنه يتعامل مع جنسيات مختلفة، وأعمار متباينة، فجعل الطلاب يحتكمون لأسلوب التلقين والتكرار _ إن صح لي التعبير _ فكان من الأجدى والأنفع الذي يترك مساحة شاسعة من الابتكار والإبداع حتى يعتاد المتعلم كتابة فقرة بمفرده دون مساعدة أحد من أعوانه أن يقدم الشافعي بعض النصوص التي تتيح للمتعلم أن يصوغها بطريقته الخاصة ليستخلص منها ما فهمه واستوعبه ولا يتركه متحجرًا في تفكيره، ومقيدًا بالكتاب وحده، وإنما يجعله مشروعَ كاتب مبتدئ يتنقل في فضاء الكتابة ومهاراتها. لذا فإن بعض التمارين المقدمة في هذا الجانب تعدّ مفتقرة إلى التنوع والابتكار، إذ حللت بعض التمارين النصوص وعَرَضَتْ الأفكار من خلال الأنماط الجملية ليس أكثر من ذلك. ويلاحظ أنها

لا تلائم المستوى الذي قدمت له المتباين في عمره وجنسه وثقافته. فخدمت تدريبات الكتابة تنمية مهارة الكتاب إلى حدّ ما، لكنها اعتراها بعض النقص في بعض جوانبها.

معايير تحليل مهارة القراءة في كتاب (نون والقلم):

تعدّ مهارة القراءة أسّ مهارات اللغة الأربع، فقد بدأ الشافعي جزء القراءة في الثلث الأخير من الكتاب تقريبًا حيث استغرق ما يقدر بمئة صفحةٍ ونيّفٍ، إذ استهلّ الأعمال الروتينية اليومية في نصوص دروسه، وجاء الدرس بأسلوب سهل وكلمات واضحة المعاني، وجمل قصيرة، وتراكيب بسيطة، وغُذِّي الدرس بمفردات أغنت مخزون الطالب المفرداتيّ، واتخذت الدروس في جملتها شكل الفقرات المتباينة في طولها وقصرها، إذ ألحق كتابه بقائمة الكلمات الواردة فيه حيث يستطيع المتعلم الرجوع إليها وقتما شاء، وضمت هذه القائمة أكثر المفردات شيوعًا، أضف إلى ذلك أنها أغنت مخزون الطالب المفرداتيّ إذ جعلته يمتلك حصيلة مفرداتية تؤهله لامتلاك حصيلة لغوية ذات مستوى عالٍ.

واستغرق عرضه للمفردات الواردة في الكتاب الصفحات الثلاثمئة وخمس وعشرين إلى ثلاثمئة وسبع وستين مفردة. ولم يكتف بعرض المفردات في اللغة العربية وحسب؛ إنما قسم القائمة إلى قسمين: أحدهما يضمّ المفردة العربية ثم مقابلها باللغة الإنجليزية إذ اعتنى في تقديمه المفردات على وفق معيار الشيوع والتدرج مرتبًا إياها ترتيبًا ألفبائيًا. وعرض قائمة الأفعال بحالاتها الثلاث الماضية والمضارعة والأمر وراعى فيها الترتيب الألفبائيّ أيضًا، ولم يكتف بهذا وحسب وإنما قدّم الفعل باللغة العربية وأردفه بمقابله باللغة الإنجليزية. ويعدّ كتاب (نون والقلم) كتابًا تعليميًا محضًا، ومعجمًا مفهرسًا في المقام الثاني، أضف إلى ذلك البرنامج المحوسب الذي ضمنه في هذا الكتاب، فهو تعليميّ من حيث تكراره وتدرجه وشيوع مفرداته،

وإشراكه الطالب في اكتساب المفردات السهلة والبسيطة في حفظها وتداولها واستثمارها. إذ يعد معجمًا لغويًا ولم يأت قطعة متناثرة.

وكي يَسْهُل علينا تحليل كتاب (نون والقلم) لا بد من بعض المعايير التي تيسر أمر كل شاردة وواردة جاءت في هذا الكتاب، ثم روعي في كل معيار شموله وتغطيته لعدد كبير من المسائل المُشْكِلَة المنثورة فيه، ومن الممكن تقسيم المعايير بحسب هدفها، وإجمال معايير القراءة على النحو الآتي:

١. كيف ساهمت نصوص القراءة في كتاب (نون والقلم) في إغناء المهارة اللغويّة للناطق بغير العربيّة؟

نوّع الشافعي في دروسه التي بنى عليها كتابه في جزء القراءة، فجاءت الدروس في مقامها الأول متدرجة من حيث السهولة والصعوبة، ومن حيث الطول والقصر، كما أنها عرضت بأسلوب سهل، وكلمات واضحة، وتراكيب سلسة، فاحتوى النص القرائي على جمل سهلة وبسيطة، وكان لتنويع أسلوب الشافعي عامل جذبٍ يحبب الطالب في نصوص القراءة.

واتبع الشافعي أكثر من طريقة لتعليم مهارة القراءة تاركًا بعضها لاجتهاد المدرس وإبداعاته، لكنه نوّع ما بين الطريقة التركيبية التي تعني التدرج في تعليم الحرف ثم زمّ الحرف إلى الحرف الآخر، كما استثمر الطريقة التحليلية بنوعيها – السابقة الذكر– حيث طريقة الكلمة وطريقة الجملة. كما نوع في استثمار ألوان القراءة من حيث طريقة تعليمها، وتوَسّع بها بشكل لافت للنظر، كما أنه اعتمد الطريقة الرياضية الذهنية للأخذ بيد المتعلم ومساعدته على التركيز ثم سهولة الإجراء دون تعثر أو لبس أو خلط. إلا أنه لم يولِ مسألة القراءة الصامتة أو الجهرية اهتمامه وكأنه ترك ذلك لحذاقة المدرس واستثماره لكلا النوعين من القراءة بعد نظرته إلى

مستوى المتعلمين وتقدمهم أو تخلفهم في الدراسة، وكأن الشافعي عرض لكيفية تدريس مهارة القراءة مع ترك أنواعها للمدرس وما يراه مناسبًا في تعامله مع طلبته. وجاءت مهارة القراءة ملبية نداء المتعلم من إكسابه لمجموعة من المفردات التي تغني مخزونه المفراتيّ، وتكسبه حصيلة لغوية مرنة، فنرى المتعلم بمجرد خروجه من الوحدة وانتقاله لتعلم الوحدة الجديدة يكتسب عددًا ليس بالنزر القليل من المفردات، ولكي يؤكد لنا الشافعي أنه هَدَفَ إلى إغناء محصول المتعلم المفرداتيّ نجده يستثمر المفردات الجديدة نفسها التي وردت في قائمة مفردات الوحدة داخل الصف وخارجه مما يزيد من اكتساب المفردات ونماء الحصيلة المفرداتية.

٢. ما الأسس التربويّة والنّفسيّة التي روعيت في تعليم مهارة القراءة في كتاب (نون والقلم) ؟

جاءت النصوص مراعية مبدأ التنوع، حيث كان النص القرائي ممهدًا جيدًا للنص الذي يسبقه، فعُرِضَتْ المادة اللغوية على أساس علميّ ومنطقيّ، وبطريقة تراكمية حيث بُنِيَتْ كل وحدة على سابقتها وجاءت ممهدة لها. وتراوحت دروس كتاب (نون والقلم) المعززة لمهارة القراءة بين الطول والقصر، حيث جاءت بعض النصوص منسوجة من أنصاف فقرات، وبعضها الآخر من سبع جمل، وجاءت أخرى في حدود الصفحة ونصف الصفحة، وبحسب حاجات المتعلم وأغراضه من النصوص.

إن النصوص المقدمة في هذا المستوى تعد نصوصًا مصطنعة تتلاءم ومستوى الدارس وغرضه وحاجاته، إذ لم توظف التراث العربي فخلت نصوص هذا المستوى من النصوص الشعرية والنثرية القديمة والحديثة، كما أنها خلت من النصوص المترجمة، ومع هذا جاءت النصوص مناسبة للمتعلم فكانت اللغة فصيحة بسيطة.

٣. ما موقف مؤلف كتاب (نون والقلم) من المحمولات الثقافيّة والدّينيّة العربيّة في النصوص والتمرينات؟

لقد راعى الشافعيّ تضمين الثقافة العربية وحسن استثمارها في النصوص القرائية، فمثلاً عرض للتحية في الوحدة الأولى الموسومة بالتعارف، وأكد مفهوم التعارف من خلال مواقف عدة لتعزز من هذا المفهوم في الثقافة العربية، ومع ذلك نوّع أيضًا في أساليب التعارف فتارة استثمر تحية الإسلام ليعبر عن المجتمع العربي الإسلاميّ، وتارة عبارة " صباح الخير" وقد قدّم التعارف والتحايا في ستة نصوص متنوعة. ولم يكتف بتضمين الثقافة في مهارة القراءة فحسب أي في الجزء الأول من الكتاب؛ بل عرض لها في الجزء الثاني أيضًا الخاص بمهارتي المحادثة والاستماع، حيث الأكل العربي (المنسف، والمقلوبة، والفلافل، والفول)، والأغاني العربية وأشهر المطربين والمطربات العرب مثل (فيروز، وفريد الأطرش، وكاظم الساهر)، والأدباء العرب كـــ (حنا مينا، ونجيب محفوظ، وغسان كنفاني، ونزار قباني)، مما يوضح ضرورة تعريف الطالب الأجنبيّ بالعادات والتقاليد العربية لأنه سيعيش في هذا البلد العربي، ومن لم يعرف ثقافة شعب ما فإنّه لن يتمكّن من التّعرف إلى لغتها.

٤. ما المنهجيّة المتّبعة في (نون والقلم) لجعل مهارات الكتاب وظيفيّة؟

لقد خلت تدريبات نصوص مهارة القراءة في كتاب (نون والقلم) من تدريب "مَثّل" أو "تقمّص شخصية كذا وكذا"، وكنت أحبذ لو أنها اشتملت على مثل هذه التدريبات حيث تضفي جوًا من المتعة داخل الغرفة الصفية. وتميّز كتاب (نون والقلم) بصوره فقد جاءت برمتها وظيفية، ومع أنها جاءت باللونين الأبيض والأسود، ومرسومة بعضها باليد وليست حقيقية إلا أنها معبرة تُغْني عن التعريف والشرح دون تكلف وعناء، إذ إن من دواعي حفظ المفردات

واختزانها في الذاكرة لدى المتعلم أن يربط المفردة بصورتها، فالعلاقة بين الصورة والمفردة ومعناها علاقة طردية.

معجم الكتاب: قائمتا المفردات والأفعال الواردة في الكتاب:

ألحق الشافعي كتابه بمعجم ثنائي اللغة (عربي – إنجليزي) ضمّ فيه جميع المفردات الواردة في الكتاب، وقد فصّل القول فيها فجعلها في قائمتين:

إحداهما: تضم المفردات الواردة في الكتاب، وتتكون من الأسماء، والحروف، والأدوات، حيث راعى فيها الترتيب الهجائي الألفبائي (الألف – الياء)

وضمّن هذه القائمة معلومات إضافية تتعلق بالجنس (مذكر، ومؤنث)، والعدد (مفرد، أو مثنى، أو جمع)، والجهة (متكلم، أو مخاطب، أو غائب).

أما الثانية فتضم الأفعال في حالاتها الثلاث الماضية، والمضارعة، والأمر، مرفقة بوزنها الصرفيّ، واقتصر في هذه القائمة على إسناد الفعل إلى المفرد الغائب في حالتي الماضي والمضارع، وضمير المفرد المخاطب المذكر (أنتَ) في حالة الأمر، أما تصريف الفعل مع باقي الضمائر فقد اكتفى بإيراده في متن الكتاب.

تحليل الجزء الثاني من سلسلة كتاب (نون والقلم)، مهارة الاستماع والمحادثة:

خصص هذا الجزء من سلسلة كتاب (نون والقلم) لتعليم مهارتي الاستماع والمحادثة للناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ، ليتقاطع مع الجزء الأول من السلسلة نفسها المخصص لمهارتي القراءة والكتابة. فجاء الجزء الثاني من كتاب (نون والقلم) بطبعته الجديدة المنقّحة بألوان متعددة تلفت انتباه المتعلم، فقد استثمر الشافعي أربعة ألوان هي الأسود والأحمر وهما رئيسان في الجزء الأول كذلك، مع إضافة اللونين الأزرق والأخضر في الجزء الثاني، مما زاد في تشويق المتعلم للتعلم بالألوان.

واحتوى هذا الجزء على عشر وحدات، ضمّن في كل وحدة درس للاستماع على الأقلّ. وتقسّم كل وحدة إلى عدة دروس، تتناول العنوان الرئيسي للوحدة وتشتمل على عناوين فرعية، ثم إن الشافعي ضمن كل درس عنوانًا فرعيًا وسمه بـــ "تذكر". فمثلاً جاءت وحدة الدرس الأول بعنوان "الذهاب إلى الجامعة"، وأدرج في أسفل هذا العنوان كل ما يتعلق بالجامعة؛ من ساعة خروج الطالب من البيت إلى ركوبه الحافلة، ثم في ساحة الجامعة أضف إلى ذلك تناول الغداء في مطعم الجامعة، ثم إذا أراد الطالب تأكيد بعض أموره الشخصية في وزارة الداخلية، إذ كان الدرس الواحد بمنزلة يوم عمليّ يمرّ به المتعلم في حياته اليومية، فالشافعي لم يأت بنصوص صمّاء خارجة عن إطار الوظيفية وإنما جاءت دروسه وظيفية بحتة مستثمرة حياة الطالب اليومية وكأنه يمر في تعلم درسه بتفاصيل يومه العاديّ. وعقد الشافعي مراجعة بسيطة للمتعلم قبل دخوله غمار درسه، وتشمل المراجعة ما تمت دراسته في الجزء الأول من السلسلة، حيث صنع الشافعي جدولاً ضمّ فيه مجموعة من الأفعال في أزمانها الثلاثة، تنوعت الأفعال في جذورها الثلاثية والرباعية المزيدة بحرف وحرفين، مضافًا إليها المصدر للفعل الثلاثي، ثم قائمة أخرى تحتوي معنى كل فعل من هذه الأفعال، إذ جاء الجدول بمنزلة تغذية راجعة تعود على الطالب والمدرس بالنفع والفائدة، ولم يكتف الشافعي بعرض جدول الأفعال حسب؛ إنما أقام جداول أخرى تشتمل الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة، ومن ثم جاء بقائمة تعبيرات لغوية تمر في الدرس ويحتاجها المتعلم في حياته اليومية، وجاءت هذه التعبيرات مكونة من تعبيرات لغوية وسياقية وظيفية تستثمر فكرة المقام أو سياق الحال، ولم يعرض التعبير وحده وإنما أردف بتعابير مرادفة ليوسع محصول المتعلم اللغويّ، كل ذلك بهدف تذكير الطالب بقائمة الأفعال هذه، وإغناء مخزون المتعلم المفرداتيّ.

معايير لتحليل مهارة الاستماع في كتاب (نون والقلم):

١. كيف وظّفت النصوص اللغويّة لتنمية مهارة الاستماع في كتاب (نون والقلم) ؟

من المعروف أن الحوار الطبيعيّ لا بد فيه من مراعاة نوع الموضوع الذي يدور حوله الحوار، ومن ثم الاهتمام بأطراف الحديث من حيث الشخصيات والزمان والمكان. ثم إن الحوار الطبيعي تتخلله بعض العبارات الناقصة إذ يحتوي على فترات التوقف عن الحديث، أضف إلى ذلك الأخطاء اللغوية التي يقع فيها أطراف الحديث، أو بعض الإشارات والإيماءات الموضحة والداعمة للحديث، لذا يصعب نقل مثل هذه الأمور إلى المتعلم لأنه يستمع ولا يشاهد. أما فيما يتعلق بالنصوص التي يجري عليها بعض التعديلات التي تخرجها من إطار الطبيعة والسليقة يمكن التحكم في مفرداتها وجملها، إلا أنه يراعى فيها عدم التصنع وافتعال المواقف، كما يراعى فيها واقعية الموقف التدريسيّ من مواقف الطالب الحياتية. ومن الأفضل تقديم درس يحتوي مواقف مستخلصة من السّياق الحياتيّ المعيش فيه للمتعلم، كالاستماع إلى نشرة الأحوال الجوية مثلاً، أو نشرة الأخبار مما يحقق هدف المتعلم من نصّ الاستماع المقدم له.

أما المعايير الخاصة بتحليل مهارة المحادثة فتندرج على النحو الآتي:

١. كيف ساهمت مهارة المحادثة في نون والقلم في تنمية الحصيلة المفرداتيّة المنطوقة لدى الطالب؟

اتخذ الشافعي من الوصف مجالاً لفتح باب الحوار، واتساع دائرة المحادثة والتكلم للطالب، ثم إن الشافعي زاد من إغناء مخزون المتعلم وعمل على تنمية حصيلته، إذ أتى بمترادفات عديدة للمفردة الواحدة في نهاية كل درس تقريبًا. مع تقديمه لمجموعة من المفردات قبل البدء بدرس الاستماع، ونهج منهج إيراد الأفعال والكلمات المترادفة والمفردات الجديدة قبل بداية كل وحدة، مع عرضه لعدد من المفردات التي تنمي مخزون المتعلم المفرداتي. وكان يعمد في بناء كل

وحدة أن تقسم الوحدة الواحدة إلى عدة دروس متناسقة فيما بينها، متعالقة الصلة بموضوعاتها في الآن نفسه، وظيفية في طرحها واستثمارها، فجاء الدرس الواحد وهو عبارة عن حوار يجري بين شخصين يدور في هيئة أخذ وردّ، هادفًا إلى تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة، وكانت ترد الكثير من التعبيرات المترادفة مثل: "أين تسكن؟ ما عنوانك؟" مما زاد في العلم بسطة، إذ إن الكتاب لم يتوقف عند الحدود العامة، وإنما فصّل في بعض الأمور كتفصيل المهن مثلاً، وما على المتعلم صنيعه إلا أن يضيّق الحقل الدّلاليّ؛ مثل:

أنا مهندسٌ	مدنيّ
	صناعيّ
	زراعيّ

ولا يكتفي بقول أنا مهندس، وإنما يحدّد نوع الهندسة فيقول: أنا مهندسٌ مدنيّ، إذ لا يترك الأمر على إبهامه إنما يعرّفه ويخصصه.

وأورد الشافعي قائمة بالأفعال بأزمانها الثلاثة مع المصادر، والمعنى المقابل لها باللغة الإنجليزية قبل البدء بالدرس، ثم قائمة الكلمات المترادفة تارة، والمتضادة تارة أخرى، ثم المجيء بالمفردات الجديدة التي سترد في الوحدة نفسها.

ومن أمثلة التعبيرات: الساعة[1]؛ إذ أراد تدريس الطالب للساعة (الثلث، الربع، النصف، إلا ربع، إلا ثلث)، واللافت للانتباه أنه اعتنى في هذا الجزء بألوان شتى تريح العين، وتشرح الصدر، وتجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية كبيرة، مع الاهتمام بالصور الحقيقية للساعة ذات الألوان الزاهية والأنيقة وترجمة أرقام رموز الساعة إلى كلمات، مما أبعد التشتت عن ذهن الدارس. فالدارس وإن لم يعرف التعبير عن الساعة من خلال الكلمات نظر إلى الصورة واستدلّ من خلالها.

---

1 السابق، ج٢، ص ٦٨- ٦٩



وطرح سؤال "كم الساعة؟" ووضع بأسفل السؤال قائمة بإجابات متعددة تنبئ عن صورة معينة للساعة، وأراد أن يركز على استعمال الدارس للتعبيرات اللغوية مثل: الساعة الثامنة تمامًا، في تمام الساعة الثامنة، وهذه من باب التعبيرات المترادفة التي تغني مخزون المتعلم من المفردات.

ومن التعبيرات المترادفة اللغوية أيضًا: "من فضلك، لو سمحت، لطفًا؛ إذا سمحت"، مما يجعل حرية اختيار ما يشاء المتعلم من هذه التعبيرات ممكنًا، إذ لم يقيده بتعبير واحد، وإنما فسح المجال أمامه ليختار ما يشاء.

وقد قدّم الشافعي جدولاً بالأفعال وأوزانها[1]:



	الماضي Past tense	المضارع Present tense	الأمر Imperative	المصدر Verbal noun	اسم الفاعل Active participle	اسم المفعول Passive participle
I	فعل فعل فعل	يفعل يفعل يفعل	افعل افعل افعل	......	فاعل	مفعول
II	فعّل	يفعّل	فعّل	تفعيل	مفعّل	مفعّل
III	فاعل	يفاعل	فاعل	مفاعلة فعال	مفاعل	مفاعل
IV	أفعل	يفعل	أفعل	إفعال	مفعل	مفعل
V	تفعّل	يتفعّل	تفعّل	تفعّل	متفعّل	متفعّل
VI	تفاعل	يتفاعل	تفاعل	تفاعل	متفاعل	متفاعل
VII	انفعل	ينفعل	انفعل	انفعال	منفعل	------
VIII	افتعل	يفتعل	افتعل	افتعال	مفتعل	مفتعل
IX	افعلّ	يفعلّ	افعلّ/ افعلل	افعلال	مفعلّ	------
X	استفعل	يستفعل	استفعل	استفعال	مستفعل	مستفعل

---

1 السابق ٢٢٣

وكان يجدر بالمؤلف تقديم مثال واحد على الأقلّ على كل وزن، وتصريفه مع الأوزان كلها، لأن تقديم الأوزان بشكل مجرد يثقل على الطالب ويوقع في اللبس، أما عند تصريفه للأفعال فسيجد الطالب نفسه في حرية أكبر بدلاً من تقييده بحفظ الأوزان مجردة دونما الإتيان بفعل يوضحها.

أما عدد المفردات الجديدة التي قدمها الشافعيّ في هذا الجزء من السلسلة أقصد المفردات التي أعدّها في جدول قبل بداية كل درس، فقد بلغ مئة وأربعًا وثمانين مفردة جديدة عدا المترادفات والمتضادات والأفعال، وبلغ عدد الكلمات المترادفة الواقعة ضمن قائمة المفردات الجديدة خمسًا وعشرين مفردة مترادفة، وعدد الكلمات المتضادّة سبعًا وعشرين مفردة متضادّة، وقد أحصيت هذه المفردات، وجمعتها في جدول كامل في نهاية الدراسة ليسهل الرجوع إليها وقت الحاجة، وقد تضمّن المفردات الجديدة والمترادفات والمتضادّات وأسماء التّفضيل والنسبة والمؤنث والجموع والإفراد وسأورد الجداول على النحو الآتي:

اسم التفضيل:

عظيم	أعظم
شبيه	أشبه
رائع	أروع
مشهور	أشهر

ياء النسبة:

تاريخ	تاريخيّ
يوم	يوميّ / يوميّة
صيدلا	صيدلانيّ (صيدليّ)/ صيدلانيّة

الكلمات المترادفة:

تفضّل	خُذْ
مكان	موقع
المَصْرف	البنك
الحاسوب	الكمبيوتر
عَلَيْك	يجب أن
لديّ	عندي
تحدث	تكلم
بالتأكيد	بالطبع
وظيفة	مهنة، عمل
نموذج التحاق	طلب التحاق
العالم	الكوْن
تعدّ	تعتبر
عبر	خلال

متفرج	مشاهد
فريد	لا مثيل له
قلب	وسط
الجو	الطقس
استمتع	تمتع
هامّ	مهمّ
فكرة رائعة	فكرة جميلة
غدًا	بكرة
أمس	البارحة
مركز الشرطة	مركز الأمن
تحقيق	إنجاز
ممّ	مِن ماذا؟

الكلمات المتضادّة:

وصلَ	غادر
نَزَلَ	صَعِدَ
هُنا	هناك
نَعَم	لا
قبلَ	بعْد
سَهْل	صعب

بعيد	قريب
اليمين	اليسار
نهاية	بداية
قليل	كثير
أحب	أكره
أفضل	لا أفضل
لا أكره	لا أحب
طويل	قصير
سمين	نحيف
أشقر	أسمر
أبيض	أسود
كبير	صغير
قريب	بعيد
جديد	قديم
صادق	كاذب
صديق	عدوّ
كريم	بخيل
مُتّهم	بريء
رجل	امرأة
طفل	عجوز
شاب	فتاة

الثنائيات الصغرى:

قَلْب	كَلْب	
قَمَر	أمرْ	
درب	ضَرَبَ	
سأل	سال	صال
سِلاح	صَلاح	
قال	كال	آلَ
قُلْ	كُلْ	
ألَم	قَلَم	عَلَم
أُجرة	أُخْرى	
نَعَم	نَغَم	
فَضْل	فَصْل	
جديد	حديد	
قريب	غريب	
حافلة	حَفْلة	
طين	تين	دين

المذكر والمؤنث:

طالب	طالبة
معلّم	
مدرّس	
طبيب	
مهندس	
ممرض	
مزارع	
عامِل	
مَلِك	
زوْج	
موظف	
هذا	
رجل	
ولد	
ديك	دجاجة
أوّل	أولى
أخ	أخت
أب	أم

أبيض	بيضاء
أخضر	خضراء
أحمر	حمراء
أسود	سوداء
أزرق	زرقاء
أصفر	صفراء
أسمر	سمراء
أشقر	شقراء
مطرب	مطربة

قائمة المفرد والجمع:

مؤلف	مؤلفون
ملعب	ملاعب
معلومة	معلومات
نصيحة	نصائح
زميل	زملاء
صديق	أصدقاء
فائدة	فوائد
مباراة	مباريات
فندق	فنادق
مسبح	مسابح
امتحان	امتحانات
درس	دروس
واجب	واجبات

إجازة	إجازات
مَحْفَظة	مَحَافِظ
لون	ألوان
وَصْف	أوصاف
يَدْ	أيادٍ (الأيادي)
جريدة	جرائد
مقالة	مقالات
قِسْم	أقسام
موضوع	مواضيع /موضوعات
رَفّ	رُفوف
فِهْرِس	فهارس
عملية	عمليّات
مجموعة	مجموعات
قاعة	قاعات
مَرْجِع	مَراجِع
نظام	أنظمة
قميص	قُمْصان
خضار	خضراوات
مِنْديل	مناديل
فاكهة	فواكه
عُلْبة	عُلَب
قِنّينة	قنانٍ (القناني)
زجاجة	زجاجات
مجلة	مجلات

قائمة جمع المفردات والعكس:

المفرد	الجمع
سؤال	
جامعة	
كليّة	
مستشفى	
مركَز	
لغة	
عيادة	
طالب	
عِلْم	
مكتبة	
دولة	دول
جمهورية	جمهوريات
عاصمة	عواصم
أغنية	أغانٍ (الأغاني)
صوت	أصوات
طعام	أطعمة
منطقة	
نوع	
قصة	
رواية	
	فصول
	نماذج
	عناوين
	مهندسون
	وظائف
	برامج
	أسماء

	بُلدان
	جبال
	هواتف
	شوارع
	أطبّاء
	ممرضون
	أمكنة /أماكن
	أطفال

٢. ما دَوْر الحوار في مهارة المحادثة في تنمية الحصيلة المفرداتيّة للمتعلّم؟

جاءت نصوص الكتاب في هذا الجزء من خلال حوارات ثابتة في شكلها قائمة بين عدد من الأشخاص، وعلى الرغم من بساطة الحوارات وتنظيمها وترتيبها إلا أنها كانت تحمل اللون نفسه من التعبير الذي يحتوي على أسئلة وإجابات مختصرة، دون أيّ تكرار يذكر في تكرار مفردات السؤال وإعادتها، وبعث الحوار على الملل والتصنع على الرغم من حيويّة النّصّ وواقعيّته. إذ جاءت نصوص الحوار متشابهة في كثير من جوانبها، فهي بمنزلة حوار يدور بين شخصين أو أكثر موظفة لما تمّ تعلّمه في الكتاب الأول من السلسلة نفسها. وأخذ الشافعي يعرض في الدرس الواحد لمجموعة كبيرة من الأسئلة الاستيعابية مستثمرًا فيها تمارين عديدة؛ حيث تتطلب إجابات مختصرة، مما ينبئ عن اكتساب المتعلم لمهارة المحادثة وتنميتها، وتخطي حاجز الوقوف على حدّ مهارة الاستماع، وإنما تتقاطع المحادثة مع الاستماع لتنمية المهارتين معًا. وكي يستطيع المتعلم أن يعزز من ثقته بنفسه الناجمة عن غنى محصوله المفرداتيّ؛ إذ كلما زاد مخزونه المفرداتيّ زادت ثقته بنفسه، مما يشعره بأنه امتلك زمام اللغة وأصبح قادرًا على التحدث بها مع من شاء ومتى سنحت الفرصة له ذلك.

ورام الشافعي جوًا من المرح والمتعة على نصوص دروسه، ولم يكتف بقولبة النص في قوالب تقليدية جافة وجامدة، فجعل الحوار أساسًا للمشاركة في المحادثة من خلال الوصف. كما أراد الشافعي أن تتقاطع مهارة الاستماع ومهارة المحادثة بأنظمة اللغة النحوية والتركيبية والدلالية؛ فضمّن كل درس عددًا من أنظمة اللغة التركيبية والأسلوبية والنحوية، بوصفها نظامًا متكاملاً من الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والأسلوبية والدلالية والتركيبية، وهذا ما ركّز عليه كتاب (نون والقلم). ومن الأمثلة التي اعتنى بها الشافعي في دروس كتاب (نون والقلم):

النظام النحوي الذي عرض مثالاً له في جدول الأفعال الماضية والمضارعة والأمر والمستقبل مستثمرًا لها عبر تسييقها في جمل مفيدة على النحو الآتي:

الماضي	درسَ الطالبُ الدرسَ الأولَ يومَ أمسٍ
المضارع	يدرسُ الطالب الدرس الثاني اليومَ
المستقبل	يدرس الطالب الدرس سيدرس الطالب الدرس الثالث غدًا سوف يدرس الطالب الدرس الثالث غدًا
الأمر	ادرُس درسَك جيّدًا

ثم جاء في نهاية كل وحدة بأسلوب "تذكّر"، الذي أراد من خلاله تذكير المتعلم ببعض الأمور الصرفية والصوتية التي سبق له أن تعلمها، ويكون بذلك قد ضارع مهارة المحادثة والاستماع وأنظمة اللغة المختلفة ككلّ متكامل مما يدلّ على أن اللغة العربية بنية واحدة لا يمكن تجزئتها. ومن دروس تذكر: اللام القمرية حيث عرض بجدول منفصل للأحرف التي تأتي بعد اللام القمرية، وجاء بكلمات قبل دخول اللام عليها، وجاء بها نفسها بعد دخول اللام عليها،

والتغيير الطارئ لها، ثم صنع الصنيع نفسه مع اللام الشمسية ــ وذلك مثلما صنع في جزء مهارة الكتابة والقراءة. والأمثلة على هذا الأسلوب جلية في الكتاب.

تقييم النسختين الإلكترونيتين المساندتين لكتاب (نون والقلم):

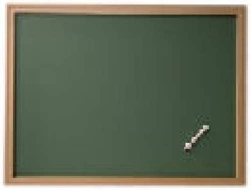
تساند النسخة الإلكترونية الكتاب في التدريس، كما تتيح للدارس سهولة التعلم الذاتيّ، حيث الرجوع إليها بيسر وسهولة ولا سيما حينما توضع التعليمات الأساسية التي تيسر على الدارس تعلمه. ولا يجوز لنا بأي شكل من الأشكال تجاهل الجهد الكبير الذي بذله الشافعي في ترجمة الكتاب الورقيّ إلى عمل حاسوبيّ دامجًا بين الصوت والصورة على حدّ سواء، وعلى الرغم من هذا الجهد الكبير إلا أن هذا العمل قد اعتراه بعض أوجه النقص والخلل في مواضع شتى منه، ومهما يكن هذا الخلل إلا أننا لا ننكر بأي حال من الأحوال جهد صاحبه فيه؛ إذ إننا لا نصل إلى عمل كامل متكامل دونما الوقوع في بعض جوانب النقص فيه، لأن الكمال في مثل هذه الأمور ضرب الخيال.

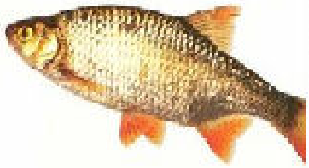
ولعل من المآخذ الظاهرة التي تؤخذ على هذا القرص المدمج أنه ومع تصميمه للانتقال من مادة إلى أخرى إلا أنه اعتمد على حركة اليد كثيرًا، فلو أراد المتعلم أن ينتقل من صورة إلى أخرى تطلب ذلك اعتماده على يده دون الانتقال التلقائي إذ عليه أن ينقر فوق الصورة أو الكلمة المرادة للانتقال إلى الأخرى مما يبعث على الملل والنفور من المتابعة؛ حيث إن غرض البرنامج المحوسب الانتقال التلقائي بالدارس من جزء إلى آخر، وليس التعامل مع القرص المدمج شبيهًا بالتعامل مع صفحات الكتاب. فالذي وقع به الشافعي أنه أعاد صفحات الكتاب كما لو أنها على الحاسوب دون أي تغيير. ومن المآخذ الأخرى التي وقع بها الشافعي أنه لم يعط التعليمات اللازمة للتعامل مع القرص والدالة على الانتقال من شريحة لأخرى، فقد أوضح أيقونات السابق واللاحق والخروج دون أي تعليمات تذكر. وحتى يصل العمل الحاسوبي إلى

الغاية في إتقانه، واستغناء مستخدمه عن الكتاب، والاكتفاء بالقرص المدمج كان من الأجدر أن يقوم الشافعي بترك مساحة شاسعة تتيح للطالب أن يعيد نطق الكلمات وتسجيلها حتى يتخلص من اللبس والتخبط الذي يعتريه ويقارن تهجئته بالتهجئة الصحيحة للكلمة. أما ما صنعه الشافعي أنه اكتفى بعرض صوت الكلمة وكتابتها دون أن يعلم المتعلم كيفية كتابتها ببطء حتى تستقر في ذهنه، ودون أن يفسح له المجال لتهجئتها، فكما هو معلوم أن المتعلم المبتدئ لا يستطيع القراءة بسرعة إنما يقوم بالتهجئة ببطء كي يتمكن من نطق الكلمة بلفظها الصحيح وهذه أيضًا من النواقص التي اعترت عمل الشافعي هذا. فليس ثمّة مجال لتدريب الدارس على القراءة أو الكتابة مما يجعل المتعلم متلقيًا فحسب. لقد أولى الشافعي التلقين العناية القصوى، وأقصى دور الممارسة والتمرن الذاتيّ، وكأن الشافعيّ أيضًا لم يغير من الخطأ الذي اعتراه في الكتاب فما وقع به في الكتاب كان نفسه ما أعاده في القرص المدمج، فكان القرص المدمج وجه العملة نفسها للوجه الآخر من الكتاب.

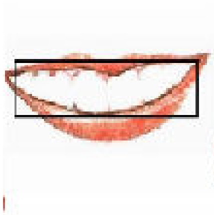
طريقة عرض القرص المدمج في الجزء الأول من كتاب (نون والقلم) في النسخة الإلكترونية:

عرض الصور؛ إذ جاءت الصور حقيقية واضحة دالة على التعارف، ولكنه اتخذ من هذه الصور أسلوبًا واحدًا دون تعدد للأساليب، حتى وإن اختلف الأشخاص. فكل الذي صنعه أنه عدّد من صور الأشخاص التي تدلّ على أسلوب واحد ثابت، وهو أداء التعارف والتحية، ثم إن الصور جاءت في بعض الأحيان مصطنعة، حيث إن الشخص يقف موجّهًا وجهه للكاميرا، فجعل الحدث مصطنعًا وليس حيويًا. استهل الشافعي عرضه بمجموعة من الصور الملوّنة التي جاءت في الكتاب، في الصفحة الثامنة عشر إلى الصور المستثمرة في الكتاب برمته للدلالة على الحرف بعينه، فكأنه عرض لصور الكتاب كلها.ومن هذه الصور ما يأتي:





فالصور فيما سبق جاءت حقيقية ملونة واضحة وظيفية دالة، لكن يؤخذ عليها أنها جاءت صورًا دون نطق أصواتها، بمعنى أن الطالب هو مَنْ عليه أن يعرف هذه الصورة دون إلحاق الصورة بصوت ينطق اسم الصورة، وكان يفضل للصور أن تتحرك بشكل أوتوماتيكيّ دون تدخل من الطالب. ومن المآخذ أيضًا أن بعض صور الكتاب وهي صور القرص المدمج نفسها جاءت مرسومة بخط اليد، ومن هذه الصور:

صاروخ، شمس، مشمش، فراشات، أجاص، غيمة، سيف، عظمة، أذن، دماغ، قفل، مفاتيح، فأر.

ثم عاد ليعرض باقي الصور الحقيقية مثل: طائرة، طاولة، خريطة، قطة، حبل، سجادة، بلاط، غيمة، مطار، سيف، ظرف، مظلة، عظمة...

واحتوى هذا القرص على عدة تعليمات بسيطة من مثل: ملف للصور يحمل في طياته مئتين وست وثمانين صورة، ثم أدوات النقر البسيطة وجاءت باللغة الإنجليزية من مثل: DELETE، UNDO، REDO ثم الصوت Sound، جزء نون NooN1١، اقرأ معي Read me.

إذ بلغ عدد صور القرص المدمج في الجزء الأول مئتين وست وثمانين صورة، فجاء هذا الجزء وعاءً حاملاً لصور الكتاب دون أي إضافة فيه، فلا يوجد فيه الأصوات المحاكية للصورة، وكيفية نطقها.

أما أصوات هذا القرص فجاءت في البداية دون صورة وابتدأها بعنوان صوائت اللغة العربية وشرحها كما هي في الكتاب، وأخذ يذكر اسم الصورة حيث يذكر الاسم، ويتوقف دون أن ينتقل إلى الصوت الآخر؛ وإنما على الطالب أن ينتقل من صوت لآخر كما هو الحال في التنقل بين الصور، وحتى تصل إلى الصوت الثاني أو الصورة الثانية عليك الخروج والعودة إلى القائمة الرئيسة أو رقم الصورة. وكان إذا جاء إلى اللام القمرية وضع بجانب رقمها رمز a ليدلّ على أنه دخلها بعض التغيير ويعطي الصورة الرقم نفسه الذي أعطاه إلى الصورة قبل دخول اللام القمرية عليها ومثالها: الْفستان ← ٤٨a فستان ← ٤٨

وكذا صنع في حال اللام الشمسية كذلك، وهذا جهد كبير يقدّر للشافعيّ، إلا أنه لم يلتزم بهذا النظام الذي سار عليه، إنما كان يثبت الرمز في بعض الأمثلة ويتركه في أمثلة أخرى مثل الرقم ١١٩ وهو صورة لمثال البتراء لم يوضح أن اللام قمرية ولم يضع بجانبها ما يدل على دخول اللام عليها. وكأنه بهذه الطريقة أخذ يوضح لنا بأن بعض الأسماء كأسماء الأماكن مثل البتراء والكويت لا تأتي إلا معرفة بأل التعريف ولم يعدها من باب اللام القمرية. واستعمل الرمز نفسه (a) للدلالة على المضاف والمضاف إليه.

وثمة خلل أخر في هذا القرص وقع به الشافعي دون أن يلقي له بالاً وهو أنه عند إثبات الأعداد لبعض الصور وقع في خلل ما؛ إذ كان في الصوت الذي يحمل الرقم ٧٥ بعنوان صوامت اللغة العربية، ووضع بعده مباشرة رقم ٧٥ وبجانبه رمز a وحمل الرقم صوت مفردة الْكلب. ثم إنه كان ينتقل بين الأرقام دون تنظيم وإنما اعتراه بعض العشوائية إذ ينتقل من الرقم

٧٥ إلى الرقم ٧٧ مباشرة، ومن ١٤٢إلى ١٤٤، مما بعث على الخلل بين الصورة والصوت. إذ إن الصوت في الملف الثالث لا يماثل الصورة في رقمها في الملف الأول فمثلاً الصورة رقم ٩٠ في الملف الثالث من القرص تحمل صوت مفردة "أرنب" أما الصورة التي يحملها الرقم نفسه في الملف الأول هي صورة "مفاتيح"، وهذا يدل على عدم ترتيب الصوت ليحاكي الصورة مما ينبئ عن وجود خلل ما.

ثم إن التدريب أعاده كما هو في الكتاب فمثلاً ترجم كل ما جاء في الكتاب المكتوب وأعاده بصوته في النسخة الإلكترونية، حتى إن تدريب استمع إلى العبارات الآتية وضعها في الصوت، فحملت أرقامًا كما أن اسم الصورة حمل أرقامًا.

أما في ملف نون ١؛ فقد عرض لصورته الشخصية، وكتابة كلمة (نون والقلم) إذ عرضها بألوان عدة كالأخضر والأحمر والزهري والنهدي والبني والزيتيّ والأزرق، ثم مركز اللغات باللغة الإنجليزية، الجامعة الأردنية، ثم مراجعة المادة العلمية وتدقيقها: لوليد العناتي

أما في ملف اقرأ معي؛ فقد وضع مقدمة بسيطة أراد من خلالها تهئية المتعلم لما في الملف، فعرض للدروس المشتمل عليها هذا الملف، ووضع النصوص كما هي دون قراءتها، ويفترض أن يكون فيها قراءة يستمع إليها المتعلم ثم يقرؤها، لكنه – الشافعي – اكتفى بعرضها كما عرضت في النسخة الورقية. وتكمن المشكلة أيضًا في أدوات الانتقال بين الدروس والوحدات، فإذا أردت الانتقال من درس لآخر كان أمامك طريقان؛ إما الخروج النهائي من الدرس، ثم فتح على الملف الأساسي وإعادة الدخول، مما يشعر بالملل والتعب. أو من خلال الضغط على كلمة المحتويات فتخرج بك إلى القائمة الرئيسة، وتقوم أنت بدورك باختيار الوحدة التي تريد، وعلى الرغم من هذه المشقة إلا أن الطريقة الثانية أسهل من الأولى.

وترك الشافعي بعض التدريبات الواردة وانتقل إلى تدريبات أخرى، وكأنه أحسّ بأنه يكرر ما جاء في الكتاب ذي النسخة الورقية، فأراد أن يخرج عن إطار المألوف للدارس، ويبعده عن الملل ولو بالنزر القليل، واستثمر الشافعي النسخة الإلكترونية في تدريب: "اكتب الكلمات التي تسمعها" وكان هذا التدريب هو التدريب الأوسط في الصفحة المئة وواحد وتسعين، وكذا التدريب الأخير الذي يستثمر مهارة الكتابة للطالب. وكانت بعض الصور التي تعرض أبطأ من الصوت، والعكس تمامًا، ثم ترك في نهاية الكتاب المراجعة وقائمتا الأفعال والمفردات، وأعطى صورة للغلاف وعرض الصفحة ثلاثمئة وثمان وسبعين، وهي ما صدر للمؤلف.

وبصرف النظر عن الخلل والنقص الذي اعترى النسخة الإلكترونيّة فإننا نؤكّد الجهد الذي قام به، فقد خاض تجربة كبيرة تفيد المتعلم وتأخذ بيده وتسانده في تعلم مهارات اللغة برمّتها.

تقييم النسخة الإلكترونية الثانية من كتاب (نون والقلم) مهارتي الاستماع والمحادثة:

من اللافت للانتباه أن الشافعي بذل جهدًا كبيرًا في هذا القرص المدمج؛ إذ أخذ يطور على القرص الأول، ويتجاوز ما به من أخطاء، إذ عُرِضَتْ هذه النسخة الإلكترونية بطريقة منظمة ومرتبة وجميلة، تجعل المتعلم يقبل على دراستها، ابتدأها بصورة للغلاف (نون والقلم)، ثم قائمة المحتويات من الوحدة الأولى إلى العاشرة، ومن ثم كان يضع في مستطيل الأهداف التي يتوقع إنجازها في كل وحدة على حدة؛ إذ كان يضع أهدافًا محددة في بداية كل درس تعد بمنزلة تهيئة للمعلم على متابعة درسه، ودليل واضح لسير العملية التعليمية، وأثبت بعض التعليمات الخاصة التي تمكن المتعلم من التنقل في أفياء هذا القرص، والاطلاع على ما فيه من معلومات. حيث بإمكان المتعلم التنقل من وحدة إلى أخرى عن طريق الضغط مرة واحدة على الوحدة المطلوبة، والضغط مرتين للتوصل للقراءة، وأخذ يعرض لكل درس متبوعًا بصوت قراءته، مع الاعتناء بإدخال الألوان في كل جملة؛ إذ إن الجملة تثبت باللون الأسود، وبمجرد المرور عليها وقراءتها يتغير لونها الأسود إلى اللون الأحمر، مما يبعث على التنوع في القراءة. مع عرض للأسئلة

والتمارين وضبط الحركات، وتعدد الألوان، إلا أنه كان يستثني في مرات عديدة تمرين الكتابة؛ إذ يسمح للطالب بالكتابة تحت السؤال، وما يلبث أن تحذف الإجابة فور الخروج إلى السؤال الذي يلي سؤال الكتابة. أما تمارين "إكمال العبارات وملء الفراغات" فإنه يسمح للدارس بالكتابة؛ إذ يترك له مكانًا فارغًا ليقوم بالكتابة، مع إمكانية تغيير اللون إلى الأحمر.

أما ما يخصّ دروس القراءة فثمة اضطرابٌ واضحٌ يؤخذ على هذه الجزئية من النسخة الإلكترونية، إذ كان يعطي الأشخاص أنفسهم الصوت نفسه في أثناء القراءة، فصوت السائق نفسه صوت خالد، وصوت ريم هو نفسه صوت سارة مما يبعث على الملل، أضف إلى ذلك أنه كان يعطي الصوت الخاص بشخصية معينة ألفتها أذن السامع إلى أشخاص آخرين، فكسر التوقع لدى السامع. علاوة على أنه لم يراعِ سرعة القراءة وبُطْأها، إذ إنه من المفترض أن تكون القراءة الأولى متأنية بطيئة لتعيها أذن السامع، وتأتي بعد ذلك القراءة الثانية أسرع بقليل من الأولى فيكون المتعلم تهيأ للسماع في المرة الأولى، ويؤكد ما فاته من كلمات في المرة الثانية، وهذا عيب على الاستماع يؤخذ على المؤلف. ثم إنه كان ينتقل من درس استماع إلى آخر دونما تذكير بعنوان الدرس، وكأن على الطالب أن يبقي كتابه ذا النسخة الورقية مفتوحًا أمامه ليعرف أين يصل القارئ بالقراءة في النسخة الإلكترونية، وأخذ بالتنقل البطيء بين نصوص الاستماع مما كان يبعث على الملل في نفس السامع. ومن المآخذ أيضًا أن قارئ نصوص الاستماع لم يراع التنظيم في القراءة؛ فكان يقرأ الدرس مرة واحدة في بعض النصوص، ويقرؤها مرتين في نصوص أخرى أيضًا. علاوة على الإضافات التي كانت تأتي في نصوص الاستماع غير المثبتة في دروس الكتاب؛ فمثلاً في الصفحة الثانية والعشرين من نص الكتاب سأل عن كلية العلوم التربوية بدلاً من كلية الطبّ، كما أورد بعض الأسئلة في الاستماع لم يكن لها أي إجابة في نصوص الاستماع مثل الديانة والعنوان البريديّ في الصفحة التاسعة والأربعين والصفحة الخمسين.

الخاتمة

وبعد، فقد أكّدت هذه الدراسة ضرورة تزويد متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرهـــا بحصيلة مفرداتيّة لغويّة تعينهم على التواصل اللغويّ، وكشفت عن معايير انتقاء المفردات فـــي المستويات التعليميّة المختلفة، وتعليم المفردات في ضوء حقولها الدلاليّة.

واستأنست الدراسة بمواضعات المنهجين الوصفيّ والتطبيقيّ في تعليم المفردات للناطقين بغير العربيّة، وبيّنت أهميّة الأضداد والترادف، واستثمار الصورة، وتسييق المفردات في إغناء الحصيلة اللغويّة.

واتخذت الدراسة من كتاب (نون والقلم) نموذجًا لتبيّن آليّة تعليم المفردات للناطقين بغير العربية بوصفه كتابًا حديثًا مؤسسًا على منهجيّة علميّة تربويّة وظيفية في مهارات اللغة الأربع.

وأكدت الدراسة ضرورة إغناء الحصيلة اللغوية للناطقين بغير العربية بمفردات تختـــار على وفق معايير متعددة، كما أكدت أهميّة تطوير تعليم المفردات في منـــاهج تعلـــيم العربيـــة للناطقين بها، ومعجمة المفردات الجديدة في كل مستوى، ومراعاة أداء المعلمين، والاستفادة من الألعاب اللغوية، والتكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم.

النتائج والتوصيـــات

- ضرورة انتقاء المفردات العربية للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها.
- استثمار المفردات العربية في حياة الدارس اليومية في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- معجمة المفردات اللغوية الضرورية لتعلّم العربية للناطقين بغيرها على وفق مستويات مخصوصة.
- التنويع في أساليب تعليم المفردات في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- مراعاة مستويات الطلبة الناطقين بغير العربية في أثناء تعليمهم المفردات.
- البُعْد عن التصنع والتكلّف في تقديم مفردات نصوص العربية المقدمة للناطقين بغيرها.
- تسييق المفردات اللغوية في أثناء عملية التعليم.
- تطوير أداء المدرسين على وفق مستلزمات العصر.
- الاستفادة من الألعاب اللغوية، والتكنولوجيا الحديثة في عمليّة التعليم.

قائمة المصادر والمراجـــــع

أولاً: الكتب

أولمان، ستيفن(٢٠٠١م)، **الأسلوبيّة وعلم الدلالة**، ترجمة وتعليق: محي الدين محسن، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنيا.

------------- (١٩٩٠م)، **دور الكلمة في اللغة، ط١**، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر.

براون، دوجلاس(١٩٩٤م)، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي شعبان، دار النهضة، بيروت.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت٢٥٥هـ)، **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، ج١، بيروت.

-------------، **الحيوان**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الكتاب الأول، ج ٣، مصر.

الجرجاني، عبد القاهر (١٩٨٢م)، **دلائل الإعجاز**، ط١، دار المعرفة، بيروت.

ابن جني، **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، ج١، بغداد.

حبلص، محمد يوسف (١٩٩٤م)، **من أسس علم اللغة**، ط١،دار الثقافة العربية، القاهرة.

حجازي، محمود فهمي (١٩٧٨م)، **مدخل إلى علم اللغة**، ط٢، دار الثقافة، القاهرة.

حسان، تمام (١٩٨٥م)، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ط٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت٨٠٨هـ)، **مقدمة ابن خلدون**، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر، بيروت– لبنان.

الخولي، محمد علي (٢٠٠١م)، **علم الدلالة (علم المعنى)، ط١**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمّان.

الرشيدي، سعد وآخرون(٢٠٠٧م)، **المناهج الدراسية**، ط٢، مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

زايد، فهد خليل (٢٠٠٦م)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

السرطاوي، زيدان أحمد (٢٠٠١م)، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سعادة، أحمد جودت (١٩٩٧م)، **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

سمارة، ماجدة عبد الفتاح وآخرون(٢٠٠٧م)، **منهاج لغتنا العربية للصف الثالث في الأردن**، ط١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان – الأردن.

الشافعي، محمود (٢٠٠٥م)، **نون والقلم: سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مهارات القراءة والكتابة**، ط١، دار ورد للطباعة والنشر، الكتاب الأول، عمان– الأردن.

------------- (٢٠٠٩م)، **نون والقلم: سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مهارات الاستماع والمحادثة للمبتدئين**، ط٤، دار ورد للطباعة والنشر، الكتاب الثاني، عمان– الأردن.

شامبسون، جيفري (١٩٩٣م)، **المدارس اللغوية؛ التطور والصراع**، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.

شاهين، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٦م)، **أساسيّات وتطبيقات في علم المناهج**، ط١، دار القاهرة، مصر.

صيني، محمود وآخرون (١٩٨٥م)، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات**، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

طعيمة، رشدي (١٩٨٩م)، **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه**، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط.

------------- (٢٠٠٦م)، **تعليم القراءة والأدب: استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

------------- (٢٠٠٦م)، **تعليم اللغة العربية اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيّات**، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط.

------------- (٢٠٠٤م)، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطورة، محمّد هارون وآخرون(٢٠٠٧م)، **منهاج لغتنا العربية للصف الثاني في الأردن**، ط١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان – الأردن.

عبد الهادي، نبيل وآخرون(٢٠٠٩م)، **مهارات في اللغة والتفكير**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

العبد، محمد (٢٠٠٥م)، **النص والخطاب والاتصال**، ط١، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة.

العصيلي، عبد العزيز (١٩٩٩م)، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، الرياض.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨م)، **مهارات الاتصال وتعليمها**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عمر، أحمد مختار (١٩٩٨م)، **علم الدلالة**، ط٥، عالم الكتب، القاهرة.

غازي، يوسف (١٩٨٥م)، **مدخل إلى الألسنية**، ط١، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي(ت٥٠٥هـ)، **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر، ط١، مؤسسة الرسالة، المجلد الأول، القاهرة.

الفايز، مفلح وآخرون (٢٠٠٦م)، **منهاج اللغة العربية للصف الأول في الأردن**، ط١، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، عمان- الأردن.

فندريس (١٩٥٠م)، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مطبعة لجان البيان العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

لاينز، جون (١٩٨٧م)، **اللغة وعلم اللغة**، ترجمه وعلّق عليه: مصطفى التوني، دار النهضة العربية، الجزء الأول، القاهرة.

------------- (١٩٨٧م) **اللغة والمعنى والسياق**، ترجمة: عباس صادق الوهاب، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

مدكور، علي أحمد (١٩٩٧م)، **تدريس فنون اللغة العربية**، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

المراغي، محمود أحمد حسين (٢٠٠٧م)، **علم الدلالة مع دراسة تطبيقية مقارنة بين العربية والفصحى وعبرية العهد القديم حول دلالات كلمة (العين) وكلمة (يد)**، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

المعتوق، أحمد (١٩٩٦م)، **الحصيلة اللغوية: أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها**، عالم المعرفة، يناير ١٩٧٨م، الكويت.

ابن منظور، محمد بن مكرم (ت٧١١هـ)، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، ١٩٦٨م، بيروت.

نهر، هادي (٢٠٠٣م)، **الكفايات التواصلية والاتصالية: دراسات في اللغة والإعلام**، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

------------- (١٩٩٨م)، **اللسانيات الاجتماعية عند العرب**، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد(٢٠١١م)، **دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها**، ط١، مؤسسة الورّاق، عمّان.

الودغيري، عبد العالي (١٩٨٩م)، **قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي**، ط١، منشورات عكاظ، الرباط.

ياقوت، محمود سليمان (٢٠٠٢م)، **منهج البحث اللغوي**، ط١، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة.

ثانياً: الدوريّات

عبابنة، جعفر (١٩٨٤م)، تأملات في الدرس اللغوي – مسألة الصرف والأصوات، **مجلة أفكار**، العدد ٧٠، عمان– الأردن.

العناتي، وليد (٢٠٠٩م)، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانيّة تربويّة، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مطابع جامعة أم القرى**، العدد الثاني.

نعجة، سهى فتحي (٢٠١١م)، منهجية بناء المعجم العربي بين التصور والتمثّل، **المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها**، الجامعة الأردنيّة، عدد ٣، مجلد ٧.

ثالثاً: الندوات

عبد الجليل، مرصوفة وآخرون (٢٠٠٩م)، **المعايير المختارة لبناء المحتوى الصرفي التعليمي لغير الناطقين بالعربية في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا**، اتحاد المدرسين للغة العربية في أندونيسيا، **اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي**، المجلد الأول، أولي النهى للطباعة والنشر.

الموسى، نهاد (١٩٩٨م)، **نحو معيار للكفاية اللغوية في العربية**، مارس، مؤتمر للتدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي.

رابعا: الرسائل الجامعيّة

جودة، ألاء حسن (٢٠١٣م)، **تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربيّة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

TEACHING ARABIC VOCABULARY TO NON- NATIVE SPEAKERS "NOUN WA ALQALAM" AS AN APPLIED CASE STUDY

By

Heba Mohammad Saleh Hammad

Supervisor

Dr. Suha Fathi Na'jah

ABSTRACT

This study has attirmed the necessity to provide the non native learners of Arabic language with a collection of linguistic vocabulary to communicate well, it has reveled as well the standards for selecting the vocabulary used in different educational levels and teaching them in line with their indication fields.

The fields sought help from the qualitative and applicative forms in teaching the vocabulary to non-native Arab speakers showing the synonyms and non- synonyms, utilizing the image and arranging vocabulary in context in a way to enrich language collection or power. The study used the book of (noun wa alqalam) of mahmoud al shafie a model for the mechanism of teaching the vocabulary to non-native Arabic speakers as being modern style book based on scientific educational and functional methalodology based on the four language skills: reading, writing, listening and conversation. The concluded to the necessity of enriching language collection of the non-native speakers by vocabulary chosen under many standard mainly: well-known, comprehensive, important and spread widely, close to reality vocabulary natural and not affected and going down from easy to difficult ones, from simple ones to complicated ones, and from the real to metaphorical ones and easy to speak and write, the study rebred as well to the importance of teaching the vocabulary in this context by covering the new ones in each field taking in consideration the learners level, teachers style and performance development, benefit from linguistic games and modern technology in teaching process.